

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

NIÉLCIA DE AGUIAR HERREIRA

GESTÃO UNIVERSITÁRIA: A COORDENAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NA  
ÁREA DE SAÚDE FRENTE AOS SABERES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

CURITIBA  
2015

NIÉLCIA DE AGUIAR HERREIRA

GESTÃO UNIVERSITÁRIA: A COORDENAÇÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NA  
ÁREA DE SAÚDE FRENTE AOS SABERES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Ensino, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Carta Cardoso de Medeiros

CURITIBA  
2015

Catalogação na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Herreira, Niélcia de Aguiar

Gestão universitária: a coordenação de curso de graduação na área de saúde frente aos saberes e a prática pedagógica / Niélcia de Aguiar Herreira – Curitiba, 2015.  
135 f.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

1. Educação superior - Brasil. 2. Educação superior – Finalidades e objetivos. 3. Prática de ensino. 4. Pedagogia. I. Título.

CDD 378.11

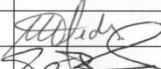
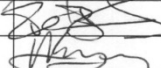

# TERMO DE APROVAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
Setor de Educação  
Programa de Pós-graduação em Educação

## PARECER

Defesa de Dissertação de Niélcia de Aguiar Herreira para obtenção do Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Carta Cardoso de Medeiros, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia Maria Baibich, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Eyng, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: "GESTÃO UNIVERSITÁRIA: A COORDENAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DE SAÚDE FRENTE AOS SABERES E A PRÁTICA PEDAGÓGICA".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de MESTRA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Cristina Carta Cardoso de Medeiros		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Tânia Maria Baibich		APROVADA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Ana Maria Eyng		APROVADA

Curitiba, 31 de março de 2015

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do PPGE

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Monica Ribeiro da Silva  
Coordenadora do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
Matrícula: 125750



Dedico esse trabalho ao meu filho **Lucas Gabriel**,  
meu esposo **Wagner** e meus **familiares**, que me  
apoiam para a realização desse estudo.

## AGRADECIMENTOS

*Ao meu **Senhor Deus**, pelo dom da vida, pelas oportunidades, providências, força e esperança que me impulsionam a continuar.*

*Ao meu filho **Lucas Gabriel**, que desde o ventre materno me acompanhou e inspirou nessa trajetória.*

*Ao meu esposo **Wagner**, que com seu carinho e atenção, acreditou em mim e não poupou esforços para me incentivar.*

*Ao meu **Pai** e minha **Mãe**, que amo muito, por compreenderem desde a minha infância meu amor pela educação, e me incentivarem a sempre continuar, respeitando valores e princípios cristãos.*

*Aos meus **familiares**, pelos momentos de oitiva, pela preocupação e compreensão em minhas ausências.*

*À minha amada prima-irmã **Joellen**, que me incentivou ao desafio desse estudo e acreditou que seria possível.*

*À minha orientadora **Professora Doutora Cristina Medeiros**, pela compreensão dispensada com minha maternidade, por acreditar nessa pesquisa e me incentivar e apoiar.*

*Às Professoras **Fátima Said** e **Dilma Kalegari**, incansáveis amigas nas trocas de experiências, conhecimentos, inquietações e conquistas.*

*Aos **Coordenadores** de curso de graduação da área de saúde do município de Curitiba, que tornaram esse estudo possível.*

*Às Professoras Doutoras **Ana Maria Eyng** e **Tania Baibich** pela disponibilidade em participar da banca e pelas contribuições valiosas no processo de qualificação.*

*Aos **Diretores** da minha trajetória profissional, especialmente a Dra Erica Pauls, que me inquietaram e me incentivaram à realização desse estudo.*

"Ninguém caminha sem aprender a caminhar,  
sem aprender a fazer o caminho caminhando,  
sem aprender a refazer, a retocar o sonho,  
por causa do qual a gente se pôs a caminhar".  
*Paulo Freire (2000, p.155)*

## RESUMO

O presente estudo tem como tema a gestão universitária, observando especificamente a coordenação de curso na área de saúde frente aos saberes e a prática pedagógica. A investigação foi pautada nas seguintes questões: O que caracteriza a coordenação de curso de graduação na área de saúde? Quais são os saberes e práticas da gestão pedagógica presentes no âmbito da coordenação de curso de graduação? Teve-se, como objetivo, discutir a gestão de cursos de graduação, a partir dos saberes e práticas da gestão pedagógica no âmbito da coordenação de curso de graduação. A pesquisa com abordagem qualitativa foi realizada em duas etapas, entre os meses março/abril de 2014 a novembro/dezembro de 2014. No universo de 52 (cinquenta e dois) cursos de graduação da área de conhecimento (CAPES) saúde de Instituições de ensino superior públicas e privadas da cidade de Curitiba/PR, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas, sendo que 20 (vinte) coordenadores responderam o questionário e 5 (cinco) participaram da entrevista. Visando o aprofundamento teórico e a reflexão em relação a problemática de pesquisa foram consultados, entre outros, os autores Saviani (2010, 2011), Anastasiou (2012), Cunha, (1989, 1999, 2003), Siqueira (2012), Santos (2011), Carneiro (1996), Chauí (1999), Luck (2011), Zainko e Pinto (2008), Eyng (2007), Veiga (2014), Alonso (2003), Trindade (1999), Cunha, M.I. (2006, 2010), Zainko (1998), Franco (2002), Reis (2003), Tardif (2012), Perini e Bufrem (2008), Sacristan (2000), Bourdieu (2001, 2013), Nogueira (2002), Brito e Cunha (2011), Oliveira e Catani (2011), Pimenta (2012). O referencial teórico associado às análises dos dados coletados na pesquisa propiciou reflexões a cerca do que caracteriza uma coordenação de curso de graduação. A partir do estudo foi possível inferir que a coordenação de curso na área de saúde se caracteriza pela gestão acadêmica na perspectiva de buscar atuação coletiva e participativa; é conduzida por docente universitário de formação na área específica do curso com autoridade científica, esta reconhecida pela sua inserção e referência na área profissional, e por tempo de experiência em gestão e docência universitária. Os saberes e práticas pedagógicas encontrados nas coordenações de curso de graduação compreendem os processos acadêmicos, e do trabalho pedagógico institucional, do curso e em sala de aula. Os processos acadêmicos são aqueles relacionados à vida do estudante universitário, como aproveitamento escolar, oferta de disciplinas, convênios e registro acadêmico. O trabalho pedagógico institucional ocorre por meio de atividades relacionadas ao planejamento estratégico da instituição; o trabalho pedagógico do curso compreende atualizar, implantar e avaliar o projeto pedagógico do curso, coletivamente com a participação de órgãos colegiados e docentes; o trabalho pedagógico de sala de aula é aquele realizado pelo docente, com orientação do coordenador, que abrange o planejamento educacional. O atual contexto do ensino superior demanda postura crítica e reflexiva do coordenador diante dos desafios que lhe são postos, a fim de construir para além da administração, um olhar sistêmico para a gestão universitária. A implantação de novos modelos de gestão na universidade se apresenta como uma realidade, que permitirá estabelecer relações com contextos sociais, políticos, culturais e pedagógicos contemporâneos.

Palavras-chave: Gestão universitária. Coordenação de curso de graduação.  
Pedagogia universitária. Área de saúde.



## **ABSTRACT**

The subject of this study is the university management, more specifically related to the coordination healthcare course in front to knowledge and pedagogical practice. The research was based on the following questions: What characterizes the graduation healthcare course coordination? What are the knowledge and practice of educational management present in the graduation course coordination? The objective was to discuss the management of graduate course from the knowledge and practice of educational management within the graduation course coordination. The qualitative research was conducted in two stages, between the months of March and April 2014 to November and December of 2014. In the universe of 52 (fifty two) graduate healthcare courses (CAPES) of public and private institutions from Curitiba/PR, the interviews and questionnaires were conducted, 20 (twenty) coordinators answered the questionnaire and five (5) participated of the interview. Aiming theoretical approaches and reflection to conduct this research were consulted, among others authors, the Saviani (2010, 2011), Anastasiou (2012), Cunha, (1989, 1999, 2003), Smith (2012), Santos (2011), Ram (1996), Chauí (1999), Luck (2011), Zainko and Pinto (2008), Eyng (2007), Veiga (2014), Alonso (2003), Trinity (1999), Cunha, MI (2006, 2010), Zainko (1998), Franco (2002), Reis (2003), Tardif (2012), Perini and Bufrem (2008), Sacristan (2000), Bourdieu (2001, 2013), Nogueira (2002), Brito e Cunha (2011), Oliveira and Catani (2011), Pepper (2012). The theoretical framework associated to data collected analysis in this research led to reflections about what characterize a graduation course coordination. From this study it was possible to assume that the healthcare coordination course is characterized by the academic management from the perspective of seek collective and participatory performance; is conducted by an university teacher in the specific area with scientific authority, was recognized by its inclusion and reference in the professional field, and management experience time and university teaching. The knowledge and pedagogical practices found in the graduate course coordination comprises the academic processes, the institutional pedagogical work, the course and the classroom. The academic processes are those related to college student life, as educational accomplishment, offering courses, partnerships and academic legal documentation. The institutional educational work occurs through activities related to the institution strategic planning; the pedagogical course work comprises update, implement and evaluate the course pedagogical project, collectively with collegiate and faculty bodies participation; the classroom pedagogical work is the one carried out by the teacher, with coordinator guidance, covering educational planning. The current context of higher education demand critical and reflective stance facing the challenges posed in order to build in addition to administration, a university management systemic look. The implementation of new management models at the university is presented as a reality, which will establish relations with social, political, cultural, pedagogic and contemporary.

**Key words:** University management. Course of coordinating graduation. University pedagogy. Healthcare

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – MODELOS DE ESTRUTURA ADMINISTRATIVA .....	41
FIGURA 2 – MODELOS DE ESTRUTURA ADMINISTRATIVA ADOTADOS PELAS IES ANTES DA LDBEN 9394/1996 .....	42
FIGURA 3 – NOVOS MODELOS DE ESTRUTURA ADMINISTRATIVA ADOTADOS PELAS IES APÓS A LDBEN 9394/1996.....	43

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – CATEGORIA DAS IES AO QUAL PERTENCEM OS CURSOS PESQUISADOS.....	78
GRÁFICO 2 – PREENCHIMENTO E DEVOLUÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS PELOS COORDENADORES DE CURSO.....	79
GRÁFICO 3 – TIPO DE IES A QUAL PERTENCEM OS COORDENADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	88
GRÁFICO 4 – FAIXA ETÁRIA DOS COORDENADORES QUE RESPONDERAM À PESQUISA .....	89
GRÁFICO 5 – TITULAÇÃO DOS COORDENADORES PARTICIPANTES À PESQUISA.....	90

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DE CONHECIMENTO (CAPES) DE SAÚDE: PRINCIPAIS DADOS DE IMPLANTAÇÃO E DO MARCO REGULATÓRIO .....	59
QUADRO 2 – RESOLUÇÕES DO CNE QUE ESTABELECEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DE CONHECIMENTO (CAPES) DE SAÚDE.....	62
QUADRO 3 – CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE SAÚDE EM CURITIBA/PR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA .....	76
QUADRO 4 – UNIVERSO DA PESQUISA: CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE SAÚDE EM CURITIBA/PR, EM FUNCIONAMENTO, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA.....	77
QUADRO 5 – CATEGORIAS, OBJETIVOS E REFERENCIAL TEÓRICO.....	82
QUADRO 6 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOS COORDENADORES NA FUNÇÃO DE DOCENTE .....	90
QUADRO 7 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOS COORDENADORES NA FUNÇÃO DE COORDENADOR .....	91
QUADRO 8 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DE APOIO ÀS COORDENAÇÕES DE CURSO .....	96
QUADRO 9 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL PEDAGÓGICA DE APOIO ÀS COORDENAÇÕES DE CURSO.....	97

## LISTA DE SIGLAS

<b>CAPES</b>	– Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de ensino superior
<b>CFE</b>	– Conselho federal de educação
<b>CNE</b>	– Conselho nacional de educação
<b>E-MEC</b>	– Sistema eletrônico do MEC de regulação do ensino superior
<b>ENEM</b>	– Exame Nacional do Ensino Médio
<b>DCNs</b>	– Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>FIES</b>	– Fundo de Financiamento Estudantil
<b>IES</b>	– Instituição de Ensino Superior
<b>IFETs</b>	– Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
<b>INEP</b>	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	– Ministério da Educação
<b>PDI</b>	– Plano de desenvolvimento institucional
<b>PPC</b>	– Projeto pedagógico de curso de graduação
<b>PPI</b>	– Projeto pedagógico institucional
<b>PROUNI</b>	– Programa Universidade para todos
<b>REUNI</b>	– Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
<b>SERES</b>	– Secretaria de regulação e supervisão da educação superior
<b>SESu</b>	– Secretaria de educação superior
<b>SINAES</b>	– Sistema nacional de avaliação da educação superior
<b>SUS</b>	– Sistema único de saúde
<b>TCC</b>	– Trabalho de conclusão de curso

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL.....</b>	<b>19</b>
2.1 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS-ADMINISTRATIVOS.....	19
2.1.1 As primeiras universidades .....	21
<b>3 GESTÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL .....</b>	<b>37</b>
3.1 GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL: CONCEITO E CONTEXTO ATUAL .....	37
3.2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE NÍVEL SUPERIOR.....	39
3.3 GESTÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS EM NÍVEL SUPERIOR .....	45
3.3.1 Planejamento Institucional .....	47
3.4 A COORDENAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO .....	53
<b>4 A GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DE SAÚDE .....</b>	<b>58</b>
4.1 OS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DE SAÚDE: MARCO REGULATÓRIO E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS .....	58
4.2 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: DOCÊNCIA, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DE SAÚDE .	63
4.2.1 O currículo e cultura acadêmica nos cursos de graduação na área de saúde .....	65
4.2.2 Saberes docentes em cursos de graduação na área de saúde .....	69
<b>5 PERCURSO INVESTIGATIVO .....</b>	<b>75</b>
5.1 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS .....	75
5.2 CARACTERIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE CURSO DA ÁREA DE CONHECIMENTO (CAPES) SAÚDE DA CIDADE DE CURITIBA .....	83
5.2.1 Requisitos necessários ao Coordenador de curso de graduação na área de saúde .....	83
5.2.2 Perfil dos docentes que exercem a função de Coordenador de curso da área de saúde de Curitiba .....	88

5.2.3 Atribuições do Coordenador de curso e estrutura de apoio organizacional existente .....	91
5.3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES E AS COORDENAÇÕES DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE SAÚDE .....	98
5.3.1 Formação pedagógica de docente universitário para atuar na Coordenação de curso de graduação .....	98
5.3.2 A Coordenação de curso de graduação e a formação pedagógica de docentes universitários.....	101
5.4 GESTÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DAS COORDENAÇÕES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE SAÚDE .....	105
5.4.1 A Coordenação de curso na área de saúde e a gestão do trabalho pedagógico no ensino superior .....	105
5.4.2 A Coordenação de curso da área de saúde diante da gestão coletiva do trabalho pedagógico.....	112
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>129</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino superior passa por profundas influências da sociedade contemporânea, uma vez que a educação está associada aos processos socialmente construídos e sua interação com o conhecimento, a tecnologia, valores, crenças, cultura instituída. Os desafios do século XXI, principalmente, a globalização e os avanços tecnológicos, têm influenciado direta ou indiretamente os processos educativos. Esse movimento educacional aliado à organização e ao cotidiano das instituições de ensino reflete o currículo vivenciado nas escolas.

Com as rápidas transformações, o conhecimento passou a ser alvo de atenções e as práticas educacionais têm recebido um grande volume de informações e tecnologias superiores ao que antes estava disponível. O crescimento evidenciado do número de Instituições de Ensino Superior e cursos de graduação na última década, as transformações no mundo do trabalho, as novas tecnologias e atualizações na legislação educacional brasileira, constituíram um novo cenário de ensino superior.

A universidade é um espaço de encontros e de diálogos, seja de saberes ou culturas, que se entrelaçam nas ações que se realiza nesse campo social. A diversidade vivenciada pela comunidade educacional, a identidade dos agentes envolvidos e a influência de fatores sociais, culturais, emocionais, não podem ser ignoradas no espaço de aprendizagem. Neste sentido, a universidade dentro do contexto em que está inserida, entre os diversos aspectos que a circundam, possui suas características de identidade, valores e princípios filosóficos e educacionais.

Os desenvolvimentos da última década e o atual cenário da sociedade desafiam a universidade em diversos aspectos, inclusive a refletir sua atual estrutura organizacional e seu processo de gestão. Considerando as demandas que se põem pelo advento da revolução tecnológica, na referida reflexão, é necessário considerar que vivemos numa sociedade de informação, onde se desdobram imprevisíveis situações e problemas a serem enfrentados.

A maneira como os dirigentes das universidades se posicionam diante do atual cenário educacional e das demandas do cotidiano é um fator essencial na construção dos processos de gestão do trabalho pedagógico na universidade. Ações como construção coletiva de planejamentos e projetos pedagógicos, formação



permanente de docentes, processo pedagógico centrado na aprendizagem do discente, se mostram diferenciais na construção e aplicação do conhecimento.

Nas Instituições de Ensino Superior, a organização administrativa e pedagógica atende ao estabelecido na legislação educacional. O Regimento ou Estatuto é o documento que rege essa organização estabelecendo, entre outros, as funções e responsabilidades, atribuições e hierarquias, bem como as exigências para ocupação das funções existentes.

Após a reforma universitária de 1968 foram extintas as cátedras e instituídos os departamentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, flexibilizou a estrutura organizacional das instituições de ensino superior permitindo a eliminação dos departamentos. A Coordenação de Cursos de graduação foi criada com a reforma universitária de 1968 e continua até hoje no cenário da gestão universitária.

A gestão do trabalho pedagógico dos cursos de graduação é realizada no âmbito dessa Coordenação de curso compartilhada com os departamentos, nas universidades em que foram mantidos, ou demais órgãos colegiados e setores pertinentes.

Partindo do pressuposto que a gestão é importante para se atingirem objetivos educacionais e, dada as ações pedagógicas desenvolvidas no cenário educacional universitário, o presente trabalho tem por objetivo **discutir a gestão de cursos de graduação a partir dos saberes e práticas da gestão pedagógica presentes no âmbito da coordenação de curso de graduação da área da saúde na cidade de Curitiba**. Tal objetivo busca responder as questões problema desta dissertação, a saber: **O que caracteriza a coordenação de curso de graduação na área de saúde e quais são os saberes e práticas da gestão pedagógica presentes no âmbito da coordenação de curso de graduação?**

Dada a amplitude dos cursos de graduação de todas as áreas de conhecimento optou-se em delimitar este estudo na área de conhecimento CAPES ciências da saúde. A área de ciências da saúde foi escolhida devido às demandas de saúde da população diante da formação inicial desse profissional. A importância e a influência histórico-social dessa área são observadas desde a trajetória da implantação desses cursos, que coincide com a implantação do ensino superior no Brasil, pois o curso de Medicina foi um dos primeiros implantados no país.

Diante das questões acima apresentadas, pretende-se com este estudo, como objetivos específicos: **1) levantar a legislação educacional que rege o funcionamento da gestão dos cursos de graduação na área de saúde; 2) situar e caracterizar na estrutura organizacional administrativa e pedagógica das instituições de ensino superior a coordenação dos cursos de graduação da área de saúde; 3) conhecer o perfil dos docentes que exercem a função de coordenadores pedagógicos destes cursos; 4) identificar se há nas instituições de ensino pesquisadas algum processo de formação ou de educação continuada para docentes que atuam ou não na coordenação de cursos de graduação; 5) mapear os processos de gestão pedagógica dos cursos de graduação da área de saúde; 6) identificar se o docente universitário participa na elaboração do Projeto Pedagógico; 7) identificar se o coordenador participa das decisões na instituição em que atua.**

A metodologia adotada foi a Análise do Conteúdo, por se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Bardin (2006) afirma tratar-se de uma técnica que permite o exame metódico, sistemático e objetivo do conteúdo de certos textos, a fim de classificar e de interpretar os elementos constitutivos que não estão totalmente acessíveis em uma leitura superficial.

A partir desses dois momentos da pesquisa: delimitação do problema e objetivos e a escolha da metodologia, o trabalho foi organizado em cinco capítulos. O primeiro capítulo compreende a introdução, onde se apresenta o tema proposto, a justificativa, os objetivos, a estrutura do trabalho e os encaminhamentos metodológicos.

O título 2: História da educação e administração universitária no Brasil, traz fatos relevantes para esse estudo em relação ao histórico de implantação do ensino superior no Brasil e suas características de estrutura organizacional, seguido das principais reformas ocorridas ao longo dos anos até a atual legislação de ensino. A sua construção contou com apoio teórico dos autores Saviani (2010, 2011), Cunha, (1989), Bottoni, Sardano e Costa (2013), Cunha (2003), Veiga (2007), Siqueira (2012), Santos (2011), Carneiro e Carneiro (1996), Piletti e Piletti (2012), Gomes, Oliveira e Dourado (2011), Chauí (1999).

O propósito do título 3: Gestão universitária no Brasil, foi analisar o contextual da gestão universitária e as interações sociais, políticas, culturais e pedagógicas da coordenação de curso de graduação no cenário do ensino superior. As considerações sobre a gestão universitária basearam-se nos autores Lück (2011), Zainko e Pinto (2008), Eyng (2007), Veiga (2014), Cunha (1999), Alonso (2003), Lopes e Bernardes (2005), Trindade (1999), Chauí (1999), Cabral Neto e Castro (2007), Cunha (2006), Zainko (1998), Anastasiou (2012), Franco (2002), Reis (2003), Argenta (2012).

O título 4: Gestão universitária na área de saúde tem o objetivo de caracterizar o campo acadêmico universitário na área de saúde do Brasil e os saberes e práticas pedagógicas atuantes no âmbito da coordenação desses cursos. Foram apoio teórico a esse capítulo os autores Haddad *et al.* (2006), Maranhão, Gomes e Batista (2012), Almeida (2005), Tardif (2012), Perini e Bufrem (2008), Cunha (2010), Sacristan (2000), Bourdieu (2001, 2013), Nogueira e Nogueira (2002), Brito e Cunha (2011), Oliveira e Catani (2011), Pimenta (2012).

No título 5: Percurso investigativo descreve-se a análise da pesquisa exploratória com os Coordenadores de cursos de graduação da área de saúde de Instituições de Ensino Superior situadas em Curitiba e apresentam-se as discussões a partir dos objetivos de pesquisa, previamente definidos, quanto aos resultados obtidos das análises realizadas.

Nas considerações finais discute-se acerca dos resultados e constatações das análises realizadas e dos objetivos da pesquisa. A partir do estudo foi possível inferir que a coordenação de curso na área de saúde se caracteriza pela gestão acadêmica numa perspectiva de buscar atuação coletiva e participativa; é conduzida por docente universitário de formação na área específica do curso com autoridade científica, esta reconhecida pela sua inserção e referência na área profissional, e por tempo de experiência em gestão e docência universitária. Identificou-se que os saberes e práticas pedagógicas encontrados nas coordenações de curso de graduação compreendem os processos acadêmicos, e do trabalho pedagógico institucional, do curso e em sala de aula.

O cenário atual da educação superior aponta desafios à gestão do trabalho pedagógico em cursos de graduação. A partir do entendimento que a gestão universitária é um fenômeno de relações e ações humanas, a formação em nível superior demanda a construção de novos saberes que contribuam na formação de

profissionais críticos, éticos e reflexivos e que possam atuar como agentes de mudança onde estiverem inseridos. Assim, justifica-se a empreitada de pesquisar o gestor universitário, como protagonista da organização nesse campo social, recuperando suas lógicas de prática e de ação.

## **2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL**

Para se refletir sobre a gestão do ensino superior torna-se necessário contextualizar e historicizar cenários e contexto sócio históricos da implantação do ensino superior no Brasil, com vistas a conhecer e entender como se organiza a atual gestão dos cursos de graduação.

Neste capítulo propõe-se trazer fatos relevantes para esse estudo em relação ao histórico de implantação do ensino superior no Brasil e suas características de estrutura organizacional, seguido das principais reformas ocorridas ao longo dos anos até a atual legislação de ensino.

### **2.1 A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ASPECTOS LEGAIS-ADMINISTRATIVOS**

As primeiras universidades surgiram na Idade Média, a partir do século XI. A Universidade de Bolonha, considerada a mais antiga, data do final do século XI. Podemos dizer que “a universidade, tal como conhecemos atualmente, teve a sua configuração institucional definida na primeira metade do século XIX”. No Brasil, prevaleceu o modelo napoleônico, com a prevalência do Estado (SAVIANI, 2010, p.195).

Como de início não foi autorizada a criação de universidades que ofertassem cursos superiores no Brasil, foram concedidas bolsas aos brasileiros para estudarem em Portugal, sendo que “o envio do maior número de estudantes de nível superior a Portugal, socializando-os na submissão à metrópole, foi sempre um expediente do qual os governantes portugueses nunca esconderam seus propósitos”. Já os estabelecimentos escolares jesuítas contavam com cursos de Filosofia e Teologia em seus colégios (CUNHA, 1989, p.10).

Segundo Bottoni, Sardano e Costa (2013, p.19) o Ensino Superior no Brasil teve seu início oficial com a vinda da Família Real em 1808. A transferência da sede do poder metropolitano para o Brasil gerou a necessidade de fundar todo o nível de ensino superior, completamente diferente do anterior.

A partir de 1817 foram criadas as cátedras isoladas de ensino superior nas áreas de Medicina e Engenharia, ou seja, unidades de ensino extremamente simples em que o professor, com seus próprios recursos, ensinava seus alunos em locais inapropriados. A partir destas cátedras surgiram faculdades, escolas e academias com direção especializada, organização de seriação preestabelecida, funcionários não docentes e locais próprios. Somente em 1827, cinco anos após a independência do Brasil, foi criado o Curso de Direito. De acordo com Cunha (2003, p.155-156), “durante todo o período imperial (1822-1889), o ensino superior ganhou mais densidade. Cátedras se juntaram em cursos que, por sua vez, viraram academias, mas o panorama não se alterou substancialmente.” A iniciativa de criação dos estabelecimentos de ensino era estatal, assim como sua manutenção material, dependendo ainda do ministro do império a nomeação dos catedráticos, a decretação de currículos e a nomeação de diretores.

Após a proclamação da república em 1889, as transformações no ensino superior foram marcadas pela facilitação de acesso por meio de mudanças nas condições de admissão e da expansão de escolas e cursos superiores. Essas medidas causaram resistências, uma vez que os diplomas perderam validade e sua função de garantir posse de conhecimentos aos cargos de maior remuneração, prestígios e poder, dissipando assim sua função de formar os intelectuais das classes dominantes. Diante disso, o Decreto 8.659, de 5 de abril de 1911, conhecido como Reforma Rivadávia Corrêa, normatizou o ensino superior, passando os estabelecimentos governamentais a serem corporações autônomas, com suas congregações, elegendo seus diretores, com autonomia didática, administrativa e financeira (CUNHA, 2003). De acordo com Cunha (2003, p.159), “caso as escolas superiores estatais tivessem recursos próprios suficientes para seu funcionamento, prescindindo de subvenções governamentais, elas ficariam isentas de toda e qualquer dependência ou fiscalização oficial, mediata ou imediata”.

Essa reforma instituiu exames de admissão aos cursos superiores e as escolas deixaram de sofrer fiscalização por parte do governo, sendo os currículos determinados pelo seu corpo docente. Foi criado o conselho superior de ensino com a função de dirigir o ensino superior até sua plena independência do governo federal.

A autonomia dada aos estabelecimentos não resultou na resolução dos problemas de expansão das faculdades, livre diplomação e liberdade profissional,

causando novas resistências das instituições corporativas e da burocracia governamental.

Com objetivo de consertar possíveis equívocos da Reforma Rivadávia Corrêa, foi promulgado em 18 de março de 1915, o Decreto 11.530, a Reforma Carlos Maximiliano, que reorganizou o ensino superior no país.

A forma de acesso ao ensino superior foi retomada e foram implantados os exames vestibulares com maior rigor com objetivo de estabelecer maior controle de ingresso nos cursos. Não bastava apenas ser aprovado no exame vestibular, era necessário apresentar o certificado de conclusão das matérias do curso ginasial, realizado em estabelecimentos estaduais ou a ele equiparados e fiscalizados pelo Conselho Superior de Ensino. Sendo assim, os alunos de outros estabelecimentos deveriam prestar exames nesses estabelecimentos de ensino. Além disso, a realização do exame vestibular previa a presença de um fiscal.

Após dez anos, em 13 de janeiro de 1925, foi instituída a Reforma Rocha Vaz, pelo Decreto nº 16.782-A que implantou o regime *numerus clausus*, ou seja, limite numérico para admissão, pois até então todos os aprovados nos exames vestibulares tinham direito de matrícula no ensino superior.

A quantidade de vagas era fixada anualmente pelo Diretor de cada faculdade e os candidatos matriculados em ordem de classificação. Essa medida teve como propósito dar maior eficiência ao ensino em certos cursos e aumentar o número de alunos em cursos com vagas não preenchidas.

### 2.1.1 As primeiras universidades

Devido à rejeição dos positivistas a tal instituição, segundo Cunha (2003, p.161), “nenhuma instituição com *status* de universidade existiu no período colonial nem no imperial”.

O positivismo esteve muito presente não só na campanha republicana desde 1870 como também nos debates educacionais de professores, na defesa do ensino científico e moralização das instituições. Para os positivistas, a centralização das faculdades em uma universidade atentava contra a autonomia e a liberdade. Em 1875, Aarão Reis (1853-1936) publicou artigos denunciando a deplorável situação

do ensino brasileiro. Para ele seria necessário cuidar primeiro do que já existia, sendo que segundo este autor, a universidade era mais um local de apadrinhamento para a ocupação de cargos e de favorecimentos políticos. Afirmava a necessidade de equipamentos, laboratórios, bibliotecas, dedicação exclusiva de professores e uma total reformulação dos exames de ingresso para as instituições de ensino superior (VEIGA, 2007).

A primeira instituição com nome de universidade foi criada em Manaus, estado do Amazonas, em 1909, durante o período de exploração da borracha. Porém, o esgotamento da prosperidade econômica da região resultou em seu fim, restando apenas a Faculdade de Direito, que foi incorporada em 1962 pela Universidade Federal do Amazonas.

Com recursos oriundos de um sócio capitalista, que esperava recuperar o investimento com taxas cobradas dos alunos, em 1911 foi criada a Universidade de São Paulo. Já a Faculdade de Medicina foi criada por iniciativa do governo, o que atraiu estudantes, esvaziando a esfera privada de ensino. Em 1917, em razão de sua inviabilidade financeira, a universidade foi dissolvida.

Foi criada em 1912 a terceira universidade do país em Curitiba, por iniciativa de profissionais locais. Porém, devido à proibição da existência de universidade em cidades com menos de 100 mil habitantes, a universidade foi dissolvida. Os Estatutos reformulados em 1915 dispunham que o Ensino compreenderia três faculdades, de Direito, de Engenharia e de Medicina. A administração geral era conduzida por uma única Diretoria, reduzida a cinco membros, assistida por um Conselho Econômico composto de três membros, pertencentes a uma das três faculdades. Os membros da Diretoria e do Conselho econômico eram eleitos por dois anos pela Assembleia Geral, integrada por todos os membros do corpo docente, com igual direito de voto. Ao Diretor competia presidir o Conselho superior e as Congregações das faculdades.

Em 1950, as faculdades isoladas foram incorporadas à Universidade Federal do Paraná. O Estatuto da Universidade passou por diversas reformas, a última grande reforma introduzida no estatuto foi aprovada em 1974, que instituiu a Universidade como autarquia de regime especial. As unidades universitárias definidas como órgãos simultaneamente de ensino e pesquisa de campo de estudos passou a compreender setores do sistema comum e da pesquisa básica que se reuniam em departamentos, bem como se reuniam em departamento setores de



ensino profissional e pesquisa aplicada. A administração superior passava a ser exercida pelos Conselhos de Administração, de Ensino e Pesquisa, e Universitário, como órgãos normativos, deliberativos e consultivos, e pela Reitoria. De acordo com Siqueira (2012, p.30),

A coordenação didática de cada curso ficava a cargo de um Colegiado de Curso composto por um Coordenador e um Vice-Coordenador e por um docente de cada departamento que participasse do respectivo ensino, além de um representante do corpo discente. A elaboração da lista triíplice para nomeação do Coordenador e Vice-Coordenador, pelo Reitor, era elaborada pelo Conselho setorial.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro, criada em 1920, foi a primeira instituição a assumir duradouramente o status de universidade. Sua criação foi oriunda da reunião das faculdades federais pré-existentes de Medicina, Engenharia e Direito. Da mesma maneira, em 1927, na capital de Minas Gerais, Belo Horizonte, a universidade foi criada pela reunião de faculdades já existentes. Esta recebeu generosos subsídios do governo estadual e de seus professores, que decidiram destinar parte de seus vencimentos para criação de um fundo para a reitoria. De acordo com Cunha (2003, p.163),

Tanto no Rio de Janeiro como Minas Gerais, a instituição universitária nascente foi bastante débil. O conselho universitário, formado pelos diretores das faculdades integrantes e por dois professores catedráticos de cada uma delas, era uma instância mais simbólica do que efetiva. Os recursos governamentais eram destinados a cada faculdade, cujos diretores continuavam a ser escolhidos pelo Presidente da República, mediante cooptação, assim como o reitor da universidade. Por outro lado, a persistência do mecanismo de criação pelo governo das cátedras e, na prática, do currículo de cada curso, em função do registro dos diplomas das profissões regulamentadas em lei, reduzia a autonomia universitária e não mais do que a palavra decorativa.

Com o Decreto 5.616, promulgado em 28 de novembro de 1928, regulamentou-se a instalação de universidades no país. O referido decreto concedeu autonomia administrativa, didática e econômica às universidades, e permitiu a criação de universidades no estado. Continuava vedada a criação de universidades privadas. Os critérios de ingresso de alunos foram os mesmos entre universidades federais e estaduais e o Departamento Nacional de Ensino fiscalizava todos os estabelecimentos por meio de um inspetor para cada faculdade.

A multiplicação de universidades foi limitada, pois para a instituição solicitar ao governo federal a mudança de seu status para universidade deveria possuir elevado patrimônio e ter no mínimo três faculdades funcionando ininterruptamente há pelo menos quinze anos.

## ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1930 E 1940

O Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, considerado o Estatuto das Universidades Brasileiras, estabeleceu a organização do ensino superior no país, em que a universidade seria criada a partir da junção de três faculdades, sendo cada faculdade dirigida por uma congregação, integrada pelos professores catedráticos efetivos, pelos livre-docentes em exercício de catedrático e por um representante dos livre-docentes por eles eleito. Segundo Cunha (2003, p.166),

A administração central de cada universidade seria composta do conselho universitário e do reitor. O conselho universitário, órgão consultivo e deliberativo, congregaria os diretores de faculdade, dois representantes de cada congregação, um representante eleito por todos os livre-docentes da universidade, um representante da associação de diplomados e o presidente do Diretório Central dos Estudantes. O conselho universitário deveria elaborar uma lista com os nomes de três professores do ensino superior para que, dentre eles, o ministro da Educação escolhesse o reitor.

O conselho técnico-administrativo, órgão deliberativo de cada faculdade, seria escolhido pelo Ministro da Educação entre uma lista de três a seis catedráticos. O Ministro também escolheria o Diretor entre uma lista de professores catedráticos, indicada pela congregação e pelo conselho universitário.

O corpo docente seria composto de: professores catedráticos, auxiliares de ensino e livre-docentes. Após dez anos de exercício de ensino e aprovação em concurso de títulos, o professor catedrático possuiria vitaliciedade e inamovibilidade no cargo. O catedrático indicaria o auxiliar de ensino, que deveria realizar concurso de livre-docente para não ser desligado.

Como condição para registro de diplomas em órgãos competentes, todo curso superior deveria ser autorizado pelo Ministério da Educação.

Duas políticas educacionais predominaram nos primeiros anos do governo de Vargas, a saber, uma autoritária e outra liberal. A autoritária pelo governo federal e a liberal pelo governo do Estado de São Paulo e pela prefeitura do Distrito Federal.

A década de 1930 foi marcada por grandes transformações na educação e no ensino. O movimento denominado “Escola Nova”<sup>1</sup> apresentou propostas inovadoras para a época, tais como, a laicidade do ensino, a coeducação dos sexos, a escola pública para todos e a revolução pedagógica de centrar o ensino no aluno, e não em programas ou professor. De acordo com Santos (2011, p.47) “o Governo Provisório, chefiado por Getúlio Vargas, inspirando-se nas ideias do “Manifesto dos Pioneiros”, toma algumas medidas como a criação do Ministério da Educação, a reforma do ensino secundário, comercial e superior [...]”.

O documento “Manifesto dos Pioneiros” considera o conceito moderno de Universidade e o problema universitário brasileiro. Segundo Saviani (2011, p.249), o documento

Advoga, então, o alargamento da educação superior com a criação de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais; e de filosofia e letras. A educação universitária, gratuita como as demais, deveria ser organizada de modo que abranja sua tríplice função: “elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes”. Destaca, em seguida, a proeminência da pesquisa na universidade e a necessidade premente que tínhamos de organizar universidades para garantir o estudo científico dos grandes problemas nacionais e para combater o ceticismo, a falta de crítica, o enciclopedismo e o autodidatismo.

Em 1934, a chamada Universidade do Rio Grande do Sul recebeu o *status* de universidade. Sua criação foi diferente das duas anteriores, sendo oriunda de uma única faculdade, a Escola de Engenharia de Porto Alegre. Criada em 1896, a Escola de Engenharia de Porto Alegre contava com professores estrangeiros, na maioria de origem alemã. Sua manutenção contava com subsídios do governo estatal, sendo reservados 2% de quase todas as rubricas do orçamento que passou para 4% em 1909. Diferente das congêneres, o presidente e seu vice eram eleitos pelo conselho superior.

---

<sup>1</sup> Movimento da Escola Nova, também chamado Escola Ativa ou Escola Progressista, foi um movimento de renovação do ensino que pautava no fato da escola deixar de ser meramente transmissora de conhecimento para tornar-se pequenas comunidades.

Neste mesmo ano, foi criada a Universidade de São Paulo e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal, pelo então Anísio Teixeira<sup>2</sup>, dissolvida em 1939 e incorporada pela Universidade do Rio de Janeiro, que a partir de 1937 passou a chamar-se Universidade do Brasil.

Em 1940, na cidade do Rio de Janeiro, surgiram as Faculdades Católicas que se uniram em 1946, constituindo assim a primeira universidade privada do país.

## ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1950 E 1960

Após a renúncia dos militares em 1945, foi eleito, nas eleições presidenciais, o general Eurico Dutra, que deu continuidade a organização educacional, revogando a Educação moral e cívica e a instrução militar nas escolas secundárias, aspectos visivelmente autoritários. A Constituição de 1946, a terceira votada por representantes eleitos, garantia direitos de expressão, de reunião e de pensamento.

No ensino médio, a política educacional foi estruturada de duas maneiras, a saber, o ramo secundário que permitia acesso ao ensino superior e o ramo profissional, que não permitia o acesso ao grau posterior e era considerada para as classes menos favorecidas. Somente com o retorno de Getúlio Vargas ao poder (1950-1954), foi retomada a equivalência dos cursos profissionais ao secundário para efeito de progressão no sistema educacional. Por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, foi garantida a equivalência de todos os cursos de grau médio, inclusive com a presença de disciplinas do secundário nos cursos profissionais.

Em 1947 foi criado o Instituto Tecnológico de Aeronáutica – ITA que, influenciado pelo modelo americano apresentou inovações quanto a sua estrutura, com ausência de cátedra vitalícia, pela organização departamental, pela pós-graduação, pelo regime de dedicação exclusiva dos docentes ao ensino e a pesquisa e pelo currículo flexível.

---

<sup>2</sup> Anísio Teixeira, educador, Diretor Geral da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal, colocou em prática suas ideias renovadoras, em especial no âmbito da formação docente, criando o Instituto de Educação que posteriormente foi incorporada pela Universidade do Distrito Federal, também criada por ele. Foi conselheiro de educação superior da UNESCO durante o ano de 1946, de 1951 a 1964 secretário geral da CAPES, de 1952 à 1964 diretor do INEP, 1962 à 1968 membro do Conselho Federal de Educação.

## ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1960 E 1970

Em 1961 foi garantida a equivalência de todos os cursos de grau médio, inclusive com a presença de disciplinas do secundário nos cursos profissionais.

Devido à expansão da escolarização no ensino médio, a demanda pelo ensino superior aumentou o que teve, como resposta do governo federal, as seguintes ações: criação de novas faculdades, federalização de faculdades estaduais e privadas e, gratuidade de fato de cursos superiores, ainda que a legislação continuasse permitindo a cobrança de taxas em cursos públicos. O Conselho Federal de Educação, criado em 1962, defendeu o aumento de vagas em instituições federais existentes ao processo de federalização, devido à carência de recursos públicos. Determinou que a federalização não ocorresse enquanto as despesas do ensino superior estivessem acima das dotações orçamentárias. Mesmo assim, o processo de federalização foi o responsável pelo maior aumento do ensino público e pela criação da maior parte das universidades federais atuais.

O CNPq e a CAPES, criados em 1951, apoiaram a definição do novo formato institucional, definido pela Lei 3398 de 1961, da mais moderna universidade brasileira, a Universidade de Brasília, organizada sob regime fundacional. Com isso esperava-se que a instituição pudesse gozar de autonomia sem perder a característica de uma universidade pública.

O binômio curso-cátedra implicava a existência de cátedras similares em diversas faculdades de uma mesma universidade, o que exigia recursos volumosos que poderiam comprometer os recursos do governo militar. Sendo assim, a reforma teve início nas universidades federais com o decreto 53/1966, que modificou a organização universitária, principalmente vedando a duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes e a unidade entre ensino e pesquisa. Com a departamentalização também veio o regime de matrículas por disciplina, minimizando o custo de matrícula adicional.

De acordo com Carneiro (1996, p.33), “a departamentalização foi instituída com objetivo de se tornarem as disciplinas unidades básicas do sistema. Tornou-se facultativa a existência de níveis intermediários entre os Departamentos e a Administração Superior (Institutos, Centros, Faculdades, Escolas)”. Segundo esse mesmo autor, o “Departamento é a célula da organização, onde se geram as iniciativas e os projetos didático-científicos. Atua nos planos funcional-estrutural [...]

abrigando disciplinas afins. O Departamento corresponde, no plano funcional, a um colegiado com funções deliberativas, orientado por um chefe”, apresentando-se como peça fundamental da organização, de desempenho permanente (CARNEIRO, 1996, p.72-73).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi a nº 4024, sancionada em 20 de dezembro de 1961. Segundo Santos (2011, p.52) “A LDB é a lei que determina os fins da educação, os caminhos a serem percorridos e os meios adequados para atingi-los, enfim, regulamenta a Educação Escolar Nacional”.

Pouco tempo depois surgiu uma nova Constituição, a de 1967, alterada em 1969 que revogou parte da LDB baixando várias leis, dentre elas, a Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, referente ao ensino superior.

As Leis 5.540 e 5539 de 1968 propiciaram a criação efetiva da Universidade brasileira que até então existia somente por laços mais simbólicos entre faculdades isoladas. A cátedra foi extinta e foram determinadas mudanças administrativas e acadêmicas nas instituições federais de ensino superior. A Lei mencionava a autonomia didático-científica, disciplinar, administrativa e financeira das universidades, mas apresentava diversos dispositivos que as limitavam, entre os quais, a escolha de dirigentes o que, aliás, reafirmava os procedimentos recorrentes do ensino superior brasileiro. A nova forma de escolha aumentava a probabilidade de inclusão de pessoas afinadas ao regime militar. De acordo com Saviani (2011, p.373-374),

[...] o projeto de reforma universitária precisava responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária, mais verbas para desenvolver pesquisas e mais vagas para ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalista internacional.

Os dispositivos da lei que não coadunavam com os interesses do regime instaurado com o golpe de 1964, em especial o exercício da autonomia universitária, foram vedados.

O governo militar procurou neutralizar a luta dos estudantes por mais vagas nas escolas públicas por meio de iniciativas de ordem burocráticas. Mesmo com a

extinção da cátedra, houve a intensificação do domínio burocrático e do poder centralizado dentro da universidade, os antigos catedráticos passaram a donos dos departamentos. Com a organização em departamentos, o governo tentou “enquadrar a universidade dentro de um modelo empresarial, que lhe desse mais eficiência burocrática”. Com o mesmo objetivo procurou-se alcançar com a organização em semestres e o sistema de créditos, que “dificulta a formação de turmas permanentes ao longo do curso” (PILETTI e PILETTI, 2012, p.208-209).

A partir da década de 1970 surgiu o movimento docente de caráter sindical, baseado em associações de professores de cada universidade, reunidas na Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – ANDES, depois Sindicato Nacional. Após o governo militar se desintegrar, as universidades passaram a eleger seus reitores por meio de consulta à comunidade, de modo que cada categoria: estudantes, professores e funcionários, atingisse uma terça parte dos votos.

Em relação à legislação federal, no Brasil, as normatizações foram implantadas em toda federação, sendo o Conselho Federal de Educação – CFE responsável por autorizar e reconhecer cursos, aprovar os currículos mínimos com carga-horária e as grades curriculares dos cursos superiores, entre outras normativas.

Foi promulgada em 5 de outubro de 1988 a Constituição Brasileira, que trata da educação e ensino de maneira especial. O artigo 207 refere-se ao ensino superior, à autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira das universidades brasileiras e ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

## ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 1990

Os programas, projetos e ações implementados no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) tiveram significativo impacto no ensino superior, com destaque para a expansão deste nível, de cursos e instituições de ensino, tanto no ensino público como no privado.

O período de 1990 a 1996 registra o crescimento de 918 para 922 instituições, enquanto que entre 1996 e 2002 esse número subiu de 922 para 1637 instituições. A rede federal registrou o crescimento de certo número de instituições,

enquanto houve diminuição na rede municipal e estadual devido à criação de universidades com a reunião de estabelecimentos isolados. Na rede privada, houve o aumento de mais de 100% do número de instituições, o que levou essa rede a alcançar um percentual de 88% do total de instituições existentes no país. Semelhante foi o crescimento da quantidade de cursos de graduação, que aumento 100% entre 1990 e 2002, evidenciando a política do Governo de liberação e flexibilização para criação de cursos e instituições (GOMES, OLIVEIRA e DOURADO, 2011, p.157-159).

As políticas de ensino superior nesse governo foram pautadas na doutrina neoliberal, acentuada por meio de reformas no Estado, com a privatização como um dos eixos centrais. Na concepção neoliberal, a responsabilidade pela crise econômica dos países capitalistas é do próprio Estado, que produziu um setor público ineficiente marcado pelo privilégio, enquanto que o setor privado desenvolve atividades com eficiência e qualidade (CHAVES, LIMA e MEDEIROS, 2008, p.332-333).

O governo apresentou propostas de emenda constitucional (PECs) e projetos de lei, e o legislativo aprovou medidas provisórias, que asseguravam a implantação de parte de sua proposta. Algumas delas foram: Emenda Constitucional nº 14, que cria o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, reduzindo significativamente a aplicação de recursos na educação infantil, de jovens e adultos; da Lei 9192/95 que dispõe sobre a eleição de dirigentes das instituições federais de ensino superior e da Lei nº 9131/95 que criou o Conselho Nacional de Educação e instituiu o Exame Nacional de Cursos.

A Lei 9192/95 alterou a Lei 5540/68, passando a escolha do Reitor a ser realizada entre professores de alta titulação, através de lista tríplice organizada pelo colegiado máximo da instituição, que poderia promover ou não uma consulta à comunidade. Caso ela fosse realizada, deveria ser organizada pelo próprio colegiado, tendo os professores peso 70% e as demais categorias os outros 30%.

Logo após a Constituição de 1988 que prevê, no artigo 22, competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, muitos foram os projetos de lei apresentados ao Congresso Nacional. Após várias discussões e emendas, foi apresentado ao Senado o Projeto nº 67/90, dos senadores Darcy Ribeiro, Mauricio Corrêa e Marco Maciel com algumas propostas do projeto ora tramitando, o qual foi aprovado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –



LDBEN nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 foi sancionada pela Câmara e publicada em diário oficial.

A Lei de Diretrizes e Bases foi aprovada num contexto neoliberal, que direcionou as políticas educacionais. Segundo Gomes, Oliveira e Dourado (2011, p.154),

As políticas de educação superior desde a segunda metade da década de 1990 basearam-se na associação de três princípios fundamentais: flexibilidade, competitividade e avaliação, visando instituir um sistema de educação superior diversificado e diferenciado que rompesse com o modelo instituído pela reforma universitária de 1968 [...].

No que se refere à flexibilidade, pode-se citar alguns aspectos relevantes, tais como, a diversificação de formatos institucionais, a oferta de novos cursos, a definição de diretrizes curriculares para os cursos de graduação e as formas de acesso aos cursos de graduação.

As categorias das instituições de ensino estão previstas no artigo 45 da LDBEN nº 9394/1996, onde se lê “a educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”. O Decreto nº 2.207, de 1997, no art. 4º criou mais os seguintes tipos de instituições de ensino superior, além da universidade: centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores. Dentre os cursos em nível superior, destacam-se os cursos sequências e os mestrados profissionalizantes. O artigo 44 diz que a Educação superior abrange os seguintes cursos e programas:

- I - cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;
- II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
- III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;
- IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

O acesso aos cursos de graduação passa a ser flexibilizado por se adotar o processo seletivo que permite diferentes mecanismos de seleção, o que vem ao

encontro da política de expansão da educação superior. O MEC deu início em 1998 ao exame nacional do ensino médio – ENEM, de caráter voluntário, que pode ser utilizado pelas IES como um dos meios de acesso ao ensino superior.

A LDBEN nº 9394/1996 prevê a elaboração e implantação de Diretrizes Curriculares Nacionais, que aprovadas a partir de 1997, substituíram os currículos mínimos com propósito de dar flexibilidade aos currículos dos cursos de graduação.

Em relação à competitividade, esta surge com a política de expansão de instituições e oferta de cursos com redução de gastos do governo. Esse contexto econômico propõe o aluno como cliente e/ou consumidor e a instituição como prestadora de serviços.

O entendimento de que quando a educação de direito se transforma em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária e introduz o vocábulo neoliberal para pensar o trabalho universitário (CHAUÍ, 1999).

O credenciamento de universidade e instituições de ensino superior, bem como autorização e reconhecimento de cursos passam a ter prazos limitados e renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação, conforme previsto no artigo 46 da LDBEN nº 9394/1996.

A avaliação institucional teve início no Brasil nos cursos de pós-graduação desde 1976. A partir da segunda metade da década de 1980 surgiu a proposta de avaliação para os cursos de graduação, com o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) em 1992. O Paiub foi de adesão voluntária com método autoavaliativo e previsão de recursos para sua realização (CUNHA, 2003). Segundo Cunha (2003, p.190) “apesar das desconfianças, em agosto de 1996 o Paiub já contava com a adesão de 94 universidades, das quais 38 federais e 22 estaduais, que receberam do MEC recursos financeiros para cobrir parte dos gastos com os projetos de autoavaliação”.

Em 1995 foi criado o Exame Nacional de Cursos (ENC), com avaliação do ensino de graduação a partir do desempenho dos alunos concluintes, que estabeleceu uma espécie de *ranking* entre as instituições baseada nos resultados de uma prova aplicada aos formandos de diferentes cursos de graduação. Segundo Gomes, Oliveira e Dourado (2011, p.155),

[...] Na prática, o pretense sistema de avaliação indicava uma mudança substancial no papel do Estado que, se por um lado, liberou o crescimento pela via privada, por outro, passou a informar a qualidade dos produtos acadêmicos aos consumidores, fazendo ameaças de fechamento de cursos e instituições, sem, contudo, efetivá-las, quando a má qualidade era aferida nos cursos por meio do provão.

Em relação à gestão de instituições de ensino superior, o artigo 56 da LDBEN nº 9394/1996 prevê que as instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes. O artigo 206 da Constituição de 1988 também fixa a gestão democrática do ensino público.

A LDBEN nº 9394/1996 define as atribuições de autonomia próprias somente de instituições credenciadas como universidades. Abre a possibilidade de estender algumas dessas prerrogativas a instituições não universitárias, em decorrência de avaliação realizada pelo Poder Público. O artigo 52 define as universidades como instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

- I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
- II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
- III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

O artigo 54 da LDBEN nº 9394/1996 diz que as universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

Ainda quanto ao exercício de sua autonomia, o artigo 53 da LDBEN nº 9394/1996 diz que são asseguradas às universidades as seguintes atribuições:

- I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
  - II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
  - III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
  - IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio;
  - V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com as normas gerais atinentes;
  - VI - conferir graus, diplomas e outros títulos;
  - VII - firmar contratos, acordos e convênios;
  - VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais;
  - IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos;
  - X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira resultante de convênios com entidades públicas e privadas.
- Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre:
- I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos;
  - II - ampliação e diminuição de vagas;
  - III - elaboração da programação dos cursos;
  - IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão;
  - V - contratação e dispensa de professores;
  - VI - planos de carreira docente.

## ENSINO SUPERIOR NOS ANOS 2000

As políticas e ações do governo de Luiz Inácio Lula da Silva também tiveram significativo impacto no ensino superior, caracterizado por continuidade e mudanças em relação ao governo anterior.

Apoiado numa perspectiva de educação superior pública e de qualidade, o governo passou a implementar um conjunto de políticas objetivando ampliar o acesso aos cursos de educação superior, inclusive aos estudantes de classes sociais menos favorecidas. Destacam-se os seguintes programas: Sistema de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Financiamento Estudantil (FIES), Programa Universidade para Todos (PROUNI), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

Foi designada uma Comissão Especial de Avaliação para propor critérios e estratégias para a reformulação de processos e políticas de avaliação da Educação Superior. Após audiências públicas, a Comissão propôs o Sistema de Avaliação da

Educação Superior (SINAES), onde a avaliação foi estabelecida em três instâncias: instituição, curso e estudantes.

A regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino foi instituída pelo decreto federal 5773, de 09 de maio de 2006, alterado pelo decreto federal 6303, de 12 de dezembro de 2007. A portaria normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, republicada em 29 de dezembro de 2010 institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE).

A gestão institucional, um dos indicadores de avaliação nos processos de avaliação realizados pelo Ministério da Educação, consta no instrumento de avaliação para credenciamento de instituições de ensino superior com o seguinte referencial mínimo para gestão institucional: “quando a gestão institucional se pauta em princípios de qualidade, e resulta de diretrizes de ações” (BRASIL, 2010).

O REUNI, instituído pelo Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007, promoveu a criação e expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETs), o FIES, criado em 2001, substituiu o Programa de Crédito Educativo e foi ampliado no governo Lula e o PROUNI, criado em 2004, ampliou o número de bolsas em instituições privadas com recursos do fundo público.

Houve diminuição do percentual de crescimento de instituições de ensino, porém observa-se que na rede federal e estadual houve expansão significativa devido às políticas específicas nessas duas esferas. Já o crescimento de cursos continuou tanto na rede pública como na privada. Outra expansão significativa foi da educação à distância, segundo Gomes, Oliveira e Dourado (2011, p.176), “o crescimento de 2003 a 2007 foi de 640%, contabilizando um total de 369.766 matrículas”.

Esse capítulo abordou fatos relevantes para esse estudo em relação ao histórico de implantação do ensino superior no Brasil e suas características de estrutura organizacional, seguido das principais reformas ocorridas ao longo dos anos até a atual legislação de ensino.

Essa contextualização contribui para o entendimento das relações políticas, econômicas, sociais, culturais e educacionais que influenciam direta e indiretamente a organização universitária, e conseqüentemente a gestão de cursos na área de saúde. A maneira como a universidade, desde a sua implantação, vem sendo constituída, bem como as políticas que a orientaram ao longo dos anos, nos remete a vertentes hoje demonstradas na gestão do trabalho pedagógico no ensino superior, que se consolidam em saberes e práticas presentes no âmbito dos cursos de graduação.

### 3 GESTÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

Na contemporaneidade, marcada pela globalização e desenvolvimento tecnológico, emergem novas demandas educacionais para a gestão. O contexto atual do processo educacional demonstra cada vez mais a importância da gestão universitária como meio para se atingir os objetivos educacionais e pedagógicos.

Com esse capítulo pretende-se analisar o contextual da gestão universitária e as interações sociais, políticas, culturais e pedagógicas da coordenação de curso de graduação dentro do cenário do ensino superior.

#### 3.1 GESTÃO E ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL: CONCEITO E CONTEXTO ATUAL

A maneira de organizar o trabalho escolar é diretamente relacionada à concepção que se têm da administração e da gestão educacional. Aspectos sócio históricos impactam diretamente nessa concepção e trazem diferentes visões acerca da maneira como o trabalho é desenvolvido.

Ao longo do tempo houve uma mudança de designação dos processos de direção, organização, liderança e coordenação de instituições educacionais. A visão de administração da década de 1970, ou a tentativa de introduzir concepções e conceitos de administração de qualidade, não orientam a ótica interativa e dinâmica atual das instituições educacionais. A alteração do termo administração para gestão educacional é uma mudança de paradigma, sendo que a mudança de concepção de gestão supera a de administração e não a substitui. Não é apenas terminológica, portanto é um equívoco sua simples substituição (LÜCK, 2011).

O novo paradigma de gestão envolve atividades de interação, integração, participação e articulação, pressupondo a ideia de coletivo. “Administrar uma instituição de ensino superior (IES) não é apenas organizar algo que já existe, que está pronto e acabado; é também produzir novas relações em contextos sociais, políticos, culturais e pedagógicos” (ZAINKO e PINTO, 2008, p.18).

Considerando as dimensões política e social da educação e a complexidade das organizações educacionais e seus processos sociais, os sistemas de ensino são

organismos dinâmicos que interagem em seus múltiplos processos. A gestão educacional responde a essa realidade. Para Lück (2011, p.53-54),

[...] a gestão não se propõe a depreciar ou invalidar a administração [...] a gestão baseia-se na administração e a propõe como uma dimensão e área da gestão que possibilita o bom funcionamento das demais dimensões, a redimensioná-la, no contexto de uma concepção de mundo e de realidade construída a partir da visão de sua complexidade e dinamicidade, pela qual as diferentes dimensões e dinâmicas são concebidas como forças na construção da realidade e sua superação.

Apesar do modelo de administração do século passado de Taylor e Fayol ter se consolidado nas organizações educacionais há décadas, sendo frequentes na década de 1960 as comparações e metáforas entre a escola e a fábrica, o cenário desse século propõe uma mudança paradigmática do conceito de administração para gestão educacional. No entendimento da autora, a administração é uma dimensão da gestão, ações propriamente administrativas, tais como a logística, o controle de recursos e outros, continuam fazendo parte das atribuições dos dirigentes das instituições de ensino. Para Lück (2011, p.55), o conceito de gestão educacional,

[...] abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não consideradas pelo conceito de administração, e portanto superando-a. Pode-se citar, dentre outros aspectos, a democratização da definição de políticas educacionais e do processo de determinação do destino da escola e da evolução do seu projeto pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e, portanto, naturalmente conflitiva das relações interpessoais na organização educacional, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança no processo em educação envolve alterações nas relações sociais nas organizações de trabalho pela educação; a compreensão de que os avanços dessas organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que a melhoria da escola, da sua gestão e dos seus resultados passa pela transformação da cultura de unidades de trabalho a serviço da educação.

Os desafios presentes à gestão do processo formativo exigem, para além da técnica administrativa, uma visão sistêmica e interdisciplinar. Os processos de gestão da formação deixam de ser de responsabilidade de um pequeno grupo e passam a ser tarefa coletiva, sendo fundamental a participação de todos. A gestão da tarefa formativa é definida como uma atividade democrática, dialógica e



ecológica. A gestão educacional compartilhada e realizada coletivamente terá como consequência o fortalecimento da identidade institucional (EYNG, 2007, p.188).

A gestão das instituições de ensino superior faz parte da política de avaliação do Ministério da Educação. Para a avaliação da educação superior, cita o artigo 3º da Lei nº 10.861/2004, que será verificada a “organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios” (BRASIL, 2004).

Como uma atividade dialógica, a gestão formativa baseia-se no diálogo. Como atividade democrática, se manifesta na responsabilidade coletiva e na compreensão profunda das situações que envolvem a prática pedagógica. A gestão democrática é um princípio previsto pela Constituição vigente, e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Para Veiga (2014, p.18) “A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização [...] propicia a participação coletiva [...] não é um princípio fácil de ser consolidado”.

A universidade se tornou uma instituição social devido à conquista da educação e da cultura como direitos, sendo assim inseparável da ideia de democracia e de democratização do saber (CHAUI, 1999, p.217).

O currículo prescrito e o apresentado, a prática realizada com alunos e a aprendizagem escolar, são processos que se constroem em grupo e na coletividade. Envolver a todos na construção do projeto pedagógico, no planejamento educacional e nas atividades de gestão, demanda uma atividade ecológica, ou seja, “inter-relação, receptividade, interconexão e interdependência do todo e de todos os envolvidos” (EYNG, 2007, p.188).

### 3.2 ESTRUTURA ORGANIZACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE NÍVEL SUPERIOR

O contexto histórico, social e econômico em que a universidade se desenvolveu e está inserida, corroboram com uma estrutura de maior instabilidade que estabilidade; nota-se além da concordância, a discordância e o conflito. A estrutura organizacional da universidade é constituída por uma rede de interações e

interdependências que não se limitam a aspectos internos, mas interagem com o ambiente externo. De acordo com Veiga (2014, p.24),

A escola, de modo geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativa e pedagógica. As primeiras asseguram, praticamente, a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros. Fazem parte, ainda, das estruturas administrativas todos os elementos que têm uma forma material [...] As estruturas pedagógicas referem-se, fundamentalmente, às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo. Nas estruturas pedagógicas incluem-se todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A universidade é considerada uma organização complexa devido as suas características e especificidades, isso demanda orientações conceituais que melhor compreendam sua realidade. A dinâmica dos processos e das interações na organização universitária faz com que a estrutura organizacional formal seja deixada de lado para que as decisões sejam tomadas e o trabalho se desenvolva, pois ela muitas vezes não é capaz de subsidiar tudo que acontece no cotidiano. Para Cunha (1999, p.129),

Na universidade a administração não pode ser considerada atividade meio, em oposição às atividades-fim [...] a administração é obviamente um meio quando se consideram o ensino, a pesquisa e a extensão como fins, mas, a administração é também um fim no que diz respeito ao caráter formativo das relações entre estudantes, professores e funcionários [...] a administração, tanto quanto um meio, é um fim no que diz respeito ao currículo oculto da universidade.

A maneira como a instituição de ensino desempenha seu papel e os fundamentos em que se apoia demonstram o modelo de gestão que adota. O modelo que ainda prevalece nas instituições é a estrutura tradicional, do tipo verticalizada e funcional, caracterizando-se pela existência de áreas estanques, em que se adota a departamentalização das atividades, tanto acadêmicas quanto administrativas.

No modelo tradicional, a base estrutural é o modelo burocrático de concepção funcionalista, *faiolista*, com ênfase na produção, entendida como acumulação de conhecimentos, fechada para o meio exterior. A execução e a concepção são atividades distintas, uns planejam e outros executam. Administrativo e Pedagógico estão separados constituindo níveis de ação e de autoridade diferentes. “Essa escola correspondia às necessidades e expectativas da sociedade em outras épocas da História, antes do advento da chamada Revolução Tecnológica

que, segundo os autores, marca o fim de uma era, a industrial, dita também modernidade” (ALONSO, 2003, p.25-27).

A Lei nº 5.540 de 1968, proporcionou quatro modelos básicos de estruturação para as universidades, no que se refere às atividades-fim: 1) agregação de departamentos em poucos centros; 2) reunião de departamentos em número maior de institutos; 3) ligação direta de departamentos à administração superior; e 4) superposição de centros aos institutos. Poucas universidades têm estrutura simples em que os departamentos são ligados diretamente à administração superior. A grande maioria das universidades divide-se em dois grupos: as que têm centro e as de estrutura unidade. Nas universidades criadas na década de 1970 prevalece a estrutura em centro, pois essa era a preferência do Conselho Federal de Educação. A finalidade de substituição de faculdades, escolas e institutos em centros era quebrar a característica isolacionista que o regime de cátedras propiciava. A estruturação em unidade foi seriamente criticada por brasileiros e consultores americanos, que consideravam essa estrutura um obstáculo para o funcionamento moderno, propiciando o funcionamento isolado e não permitindo concepções interdisciplinares (CUNHA, 1999, p.131-132). Os modelos estão representados na figura abaixo:

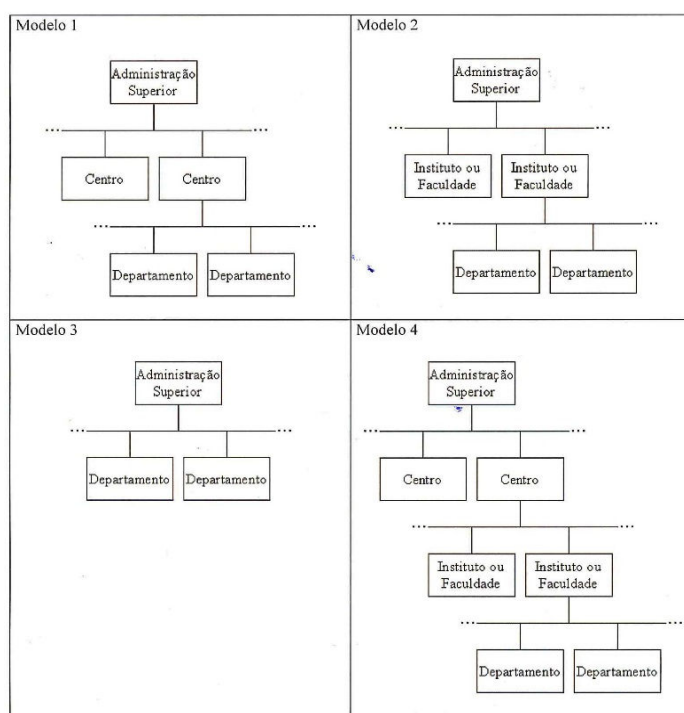


FIGURA 1 – MODELOS DE ESTRUTURA ADMINISTRATIVA  
FONTE: Lopes e Bernardes (2005, p.8)

De acordo com Lopes e Bernardes (2005), a distribuição das universidades estudadas por Cunha, antes da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20/12/1996) foi a seguinte:

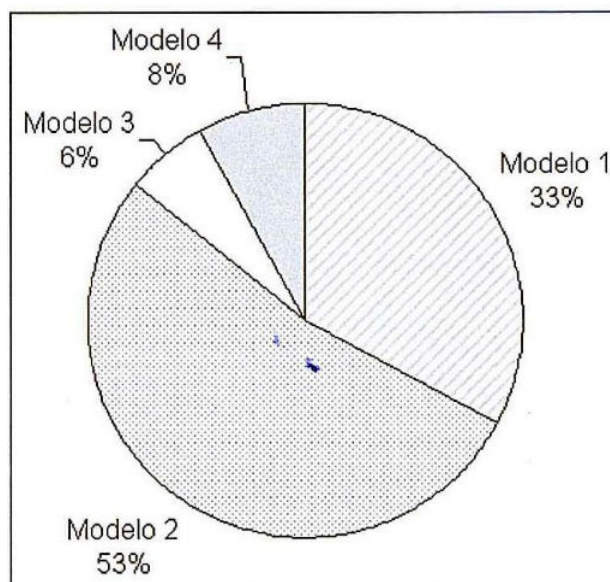


FIGURA 2 – MODELOS DE ESTRUTURA ADMINISTRATIVA ADOTADOS PELAS IES ANTES DA LDBEN 9394/1996

FONTE: Lopes e Bernardes (2005, p.9)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996, flexibilizou a estrutura organizacional universitária, permitindo a extinção dos departamentos. A partir da Lei, a criação das novas universidades seguiu novos modelos de estrutura administrativa. De acordo com Lopes e Bernardes (2005, p.10),

Os quatro novos modelos, basicamente, derivam dos anteriores. Contudo, têm a menor unidade administrativa representada por cursos e não por departamentos. Os modelos clássicos dão aos cursos organização colegiada que demandam disciplinas de diferentes departamentos [...] Nos novos modelos as disciplinas estão vinculadas diretamente ao curso. Estão, portanto, adicionados aos quatro modelos básicos de estruturação os seguintes organogramas, no que se refere às atividades-fim: 5) agregação de cursos em poucos centros (algumas vezes designados como áreas); 6) reunião de cursos em número maior de faculdades; 7) cursos vinculados a administração de um campus (especialização regional); e 8) ligação direta de cursos à administração superior.

Segue-se a visualização destes quatro modelos, representados abaixo, pela Figura 3.

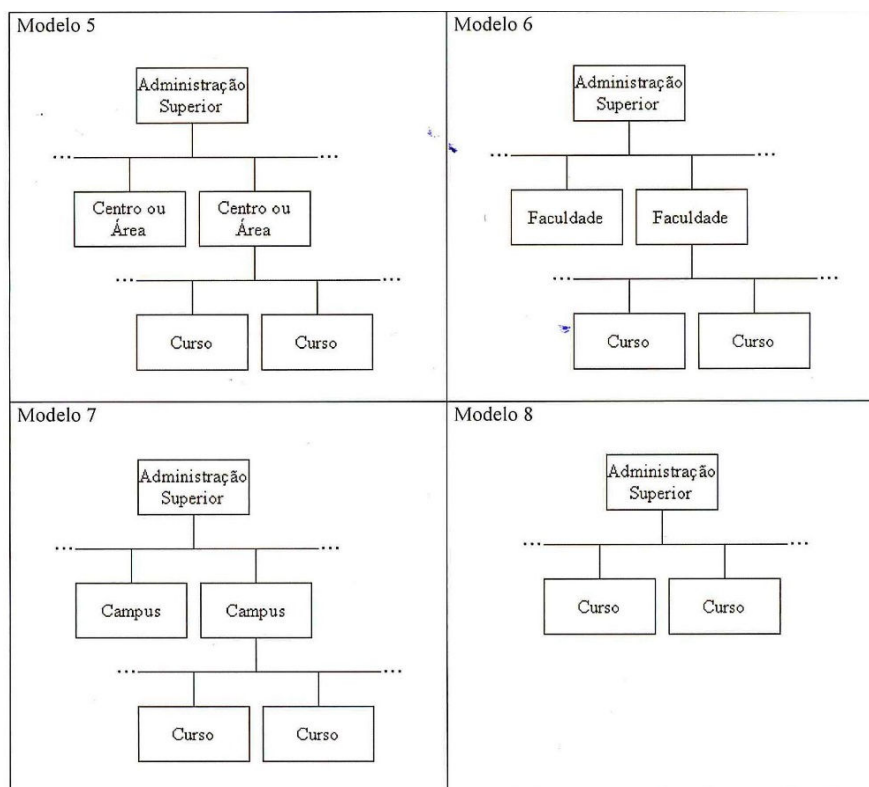


FIGURA 3 – NOVOS MODELOS DE ESTRUTURA ADMINISTRATIVA ADOTADOS PELAS IES APÓS A LDBEN 9394/1996  
 FONTE: Lopes e Bernardes (2005, p.10)

O levantamento de modelos administrativos vigentes nas universidades brasileiras realizado por Lopes e Bernardes (2005, p.10-11) demonstra forte adoção dos novos modelos pelas universidades: 44% das instituições. Observou-se o conservadorismo nas instituições públicas, sendo que 82% continuam com as estruturas administrativas nos modelos 1, 2, 3 e 4. Já nas instituições privadas observou-se que 67% adotaram novos modelos.

O documento que estrutura, regula, disciplina e normatiza a gestão do coletivo educacional é o Estatuto ou Regimento. As universidades e centros universitários possuem Estatuto enquanto que as Faculdades possuem Regimento. Considerando a legislação vigente, as IES devem descrever nesse documento como se organiza administrativa e academicamente.

As recomendações do Ministério da Educação quanto à adaptação de Regimentos ou Estatutos à LDBEN 9394/1996 diz que é essencial que as IES busquem se ater a um binômio deliberação-execução, a discussão das políticas acadêmicas e de sua gestão devem caber a órgãos colegiados, dotados de

representatividade da vontade da comunidade universitária. O inciso VI do artigo 3º da Lei nº 10.861/2004, referente ao Sistema Nacional de Avaliação de Instituições de Ensino Superior (SINAES), considera obrigatória como dimensão avaliativa a “organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios” (Lei nº 10.861/2004, Artigo 3).

Apesar da não exigência da LDBEN de um modelo específico para organização administrativa e acadêmica, algumas instâncias se tornaram obrigatórias em decorrência de alguns aspectos previstos na mesma Lei, como avaliação para renovação de reconhecimento de cursos de graduação e credenciamento de IES, avaliação institucional.

Por meio da Lei do SINAES, a constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) tornou-se obrigatória para todas as IES, com “as atribuições de condução dos processos de avaliação internos da instituição, de sistematização e de prestação das informações solicitadas pelo INEP” (Lei 10.861/2004, artigo 11).

O Parecer da Comissão Nacional de Avaliação da Educação (CONAES) nº 04/2010 e a Resolução CONAES nº 01/2010 tornou obrigatória a institucionalização do Núcleo Docente Estruturante (NDE), determinando que os critérios de composição, titulação dos membros, tempo de dedicação e de permanência deverá obedecer aos critérios do instrumento para avaliação de cursos de graduação do INEP.

A Portaria Normativa nº 23, de 1º de dezembro de 2010, que alterou a Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, em seu artigo 61-E institui o Procurador Educacional Institucional (PI) como responsável pelos “processos regulatórios correspondentes, bem como pelos elementos de avaliação, incluídas as informações necessárias à realização do ENADE”. A criação da função de PI nas IES já havia sido objeto da Portaria nº 46, de 10 de janeiro de 2005, que o responsabilizou pelo preenchimento do Censo da Educação Superior e atualização dos dados de cadastro da IES junto ao sistema e-mec.

### 3.3 GESTÃO DE INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS EM NÍVEL SUPERIOR

A Universidade se coloca diante dos desafios oriundos da sociedade do conhecimento e do desenvolvimento científico e tecnológico decorrente da revolução industrial.

Discute-se hoje a vocação da universidade, que se coloca diante de duas diretrizes: a primeira como instância de produção do conhecimento e transmissão da cultura superior e, a segunda quanto à formação profissional para o mercado de trabalho. Segundo Trindade (1999, p.21),

Pela primeira vez na história, a crise da universidade é a crise da própria instituição multissecular na sociedade de conhecimento em que os mecanismos seletivos desenvolvidos, de financiamento da pesquisa científica ou social, básica ou aplicada, querem restringir a universidade à sua função tradicional de formar profissionais polivalentes para o mercado.

Considerando a especificidade intelectual e científica da atividade acadêmica, alguns autores ressaltam o papel da universidade e sua função social em relação à Reforma do Estado, o texto da Constituição Federal de 1988, Título VIII, capítulo II, Seção I, artigo 194, que trata da administração pública brasileira. A Universidade sempre foi uma instituição social com reconhecimento público, estruturada em normas e valores internos a ela, legitimada pela autonomia do saber. Para Chauí (1999, p.215),

[...] a Reforma do Estado transforma a educação de direito em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária, e introduz o vocabulário neoliberal para pensar o trabalho universitário, como transparece no uso de expressões como qualidade universitária, avaliação universitária e flexibilização da universidade.

O entendimento de que quando a educação de direito se transforma em serviço e percebe a universidade como prestadora de serviços, confere um sentido bastante determinado à ideia de autonomia universitária, e introduz o vocábulo neoliberal para pensar o trabalho universitário (CHAUÍ, 1999).

No intuito de enfrentar as problemáticas da gestão universitária, não são poucas as tentativas de se transferir práticas de gestão de outros segmentos burocráticos para as universidades. Considerando as características da

universidade, bem distintas de outras instituições onde tal tipo de gestão pode resultar benéfica, tais tentativas tendem ao fracasso. Para CUNHA (1999, p.128),

A busca do conhecimento, atividade essencial à universidade, que conduz a visões alternativas do mundo, não pode existir em sistemas monolíticos. Isso, porque a busca do conhecimento precisa de sistemas dotados de fissuras e de falhas, o que seria inadmissível em outras Instituições. [...] As universidades precisariam de um certo grau de desordem que permita aos indivíduos e aos grupos de pesquisadores desenvolverem atividades autônomas e estabelecerem entre si intercâmbios formais e informais, dentro e fora de cada instituição, conseguindo, assim, uma eficácia que as instituições dotadas de alto grau de controles formais não são capazes de ter.

Com objetivo de modernizar o sistema educacional, as diretrizes de políticas educacionais para a América Latina nas últimas décadas evidenciam um modelo de gerenciamento fundado em princípios da moderna administração, adequado às novas exigências da sociedade capitalista. As principais características das referidas diretrizes são: flexibilidade, agilidade, eficiência, eficácia e produtividade (CABRAL NETO e CASTRO, 2007).

A expansão das instituições de ensino superior privadas nos anos 1990 sustentou o interesse pela lucratividade com a educação. Na maioria dessas instituições centravam suas atividades somente no ensino. Com baixo custo, representavam ameaça de competitividade, o que levou as universidades que enfrentavam a complexidade da pesquisa a procurarem formas de gestão muito próximas das empresas. Nas últimas décadas, observa-se uma profunda modificação no relacionamento entre Estado, universidade e sociedade. O setor privado demonstrou ser o maior empregador dos egressos e o Estado procurou transferir sua responsabilidade social para livre iniciativa. O Estado-avaliador reforça o pilar da regulação com estratégias ardilosas e acompanhadas do convencimento da opinião pública. As grandes discussões acadêmicas sobre a vocação da universidade foram se perdendo e em seu lugar são colocadas energias para dar conta dos processos avaliativos externos (CUNHA, 2006).



### 3.3.1 Planejamento institucional

No final do século XIX, o planejamento se dá fora do campo educacional, sua sistematização foi inerente à ciência da Administração. A partir do século XX, o planejamento avança para outros setores da sociedade, principalmente na economia.

O ato de planejar exige uma ampla reflexão sobre os fatores internos e externos que demandam e envolvem os processos. Na história da educação o processo de planejamento acompanhou o momento sócio-político-econômico-cultural. O planejamento, como um elemento essencial à modernidade, precisa ser compreendido em seu contexto social; “enquanto controle inovador, caracteriza-se como processo instrumental de fazer história, decorrente de opções conscientes por determinado caminho, dentro os possíveis que se apresentam no momento histórico” (ZAINKO, 1998, p.82).

Em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova já acenava para um Plano de Educação e o capítulo sobre a Educação na Constituição de 1934 manteve a ideia de plano de educação. O plano de metas do período 1956-1961 introduziu formalmente, pela primeira vez, a Educação como um dos setores prioritários para o desenvolvimento econômico do Brasil, sendo “a meta 30, voltada para uma educação comprometida com a formação de pessoal técnico, necessário ao processo de crescimento acelerado do País”. No governo João Goulart, o Plano Nacional de Educação, elaborado pelo Conselho Federal de Educação conforme determinava a Lei 4.024/1961, se referia a produtividade com melhor aproveitamento dos recursos aplicados. No Plano trienal do MEC 1963-1965 “a educação é tratada como pré-investimento para aperfeiçoamento do fator humano, devendo constituir-se um direito para todos” (ZAINKO, 1998, p.83-84).

O Plano de Ação do Governo 1964-1966, primeiro plano do período militar, trouxe a preocupação com o ensino e sua qualidade em termos de expansão visando à modernização dos fatores de produção. Esse foi um momento de atendimento aos interesses do capital internacional, já que consultores norte-americanos foram contratados para assessorar o MEC no planejamento do ensino superior. Em 1980, em tempo de abertura política, foi introduzida a ideia de planejamento participativo.

Em termos de planejamento administrativo atualmente observa-se três grandes linhas: o gerenciamento da qualidade total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo.

O planejamento acadêmico e financeiro já faz parte das instituições de ensino superior desde a sua criação, pois é atividade inerente à sua razão de ser. Já o planejamento estratégico, foi incorporado pelas universidades a partir da década de 1980, e “é hoje elemento importante para a administração da escassez de recursos financeiros” (ZAINKO, 1998, p.94-95).

O planejamento, até a LDBEN nº 9394/1996, era realizado no interior das instituições de ensino de acordo com diretrizes e critérios próprios. A partir da Lei, este passou a ser exigido pelo MEC em três instâncias: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso de graduação (PPC).

#### Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI

A partir da LDBEN nº 9394/1996, que inseriu o processo nacional de avaliação de instituições de educação superior como incumbência da União, o PDI passou a ser exigido como requisito nos processos de regulação, supervisão e avaliação.

O PDI aparece na legislação de ensino desde 2001 no Parecer nº 1.366/2001 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que se referiu ao termo “projeto de desenvolvimento próprios da instituição”.

Em 2002, por meio da Resolução nº 10/2002, o CNE insere o PDI como compromisso da IES com o MEC e requisito aos atos de credenciamento, recredenciamento de IES e ações de supervisão da Secretaria de Educação Superior - SESu.

A Lei nº 10.861 de 2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), instituiu o PDI como uma das dimensões avaliativas. Para Zainko e Pinto (2008, p.42) “o PDI, portanto, firmou-se como instrumento da política para a educação superior, atendendo à função de regulação do sistema federal de ensino, bem como ao processo de avaliação das IES, mediante o SINAES”.

O PDI é um documento de gestão que identifica a IES, considera suas dimensões (fins, estruturas, atores, ações e propostas), reflete a concepção de planejamento adotado e articula-se ao Projeto Pedagógico Institucional – PPI por ela desenvolvido. Como instrumento de gestão, o PDI mostra-se como instigador da reflexão e da gestão, do pensar e do fazer a educação superior. A participação de toda comunidade institucional na sua elaboração permite um processo coletivo de planejamento. Mais do que um documento burocrático para cumprir exigências do MEC, o PDI se mostra uma importante ferramenta para o efetivo desenvolvimento da Instituição (ZAINKO e PINTO, 2008, p.44-45).

O artigo 16 do Decreto nº 5773/2006 define as dimensões que devem compor o PDI. São elas: I - Missão, objetivos e metas da Instituição, II – Projeto Pedagógico da Instituição, III - Cronograma de implantação e desenvolvimento da Instituição e de cada um de seus cursos, IV – organização didático-pedagógica da Instituição, V – Perfil do corpo docente, VI – Organização administrativa da instituição, VI – Infraestrutura física e instalações acadêmicas, VIII – Oferta de educação à distância, sua abrangência e polos de apoio presencial, IX – Oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado, X – Demonstrativo de capacidade e sustentabilidade financeiros.

O decreto 5773/2006 determina que um dos elementos do PDI é o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), com isso, o PPI passa a ser uma exigência nos processos regulatórios.

### Projeto- Pedagógico

No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, participio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento. Redação provisória de lei. Plano geral de edificação (FERREIRA apud VEIGA, 2014, p.12).

O inciso I do artigo 12 da LDBEN nº 9394/1996 confere às instituições de ensino a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. A partir da promulgação da Lei do SINAES nº 10.861/2004, o projeto pedagógico passou a ser uma exigência do MEC nos processos de regulação e avaliação do ensino superior.

Mesmo antes da exigência da LDBEN, muitas instituições de educação superior elaboravam planejamento educacional e propostas pedagógicas como documentos norteadores das políticas de ensino, pesquisa, extensão e gestão.

A organização do trabalho pedagógico na IES como um todo está explicitada em seu projeto pedagógico. “Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível [...] O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (VEIGA, 2014, p.12-13).

A construção do projeto pedagógico é de responsabilidade de toda comunidade acadêmica, pois o trabalho coletivo implica no comprometimento com sua implementação e avaliação. A participação na construção do projeto propicia um caráter formativo que se concretiza por meio da integração de saberes e das relações e convivências com as diferenças.

O projeto pedagógico na IES pode compreender 3 (três) níveis: Projeto Pedagógico Institucional (PPI), Projeto pedagógico de Curso (PPC) e Planos de ensino/Programas de aprendizagem.

Como um dos elementos do PDI, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) é definido nas diretrizes para avaliação externa de IES (BRASIL, 2004, p.34) como “um instrumento político, filosófico e teórico-metodológico que norteará as práticas acadêmicas da IES, tendo em vista sua trajetória histórica, inserção regional, vocação, missão, visão e objetivos gerais e específicos”. Para Zainko e Pinto (2008, p.72) “o PPI é um processo intencional, permanente, coletivo e participativo, pelo qual uma IES, com base em sua missão e fins, define a sua política quanto às funções básicas de ensino, pesquisa, extensão e de gestão, considerando sua história e o contexto em que se insere”.

Nas instruções para elaboração do PDI (BRASIL, 2007), o PPI conta com a seguinte composição: inserção regional, princípios filosóficos e teórico-metodológicos gerais que norteiam as práticas acadêmicas da instituição, organização didático-pedagógica da instituição, políticas de ensino, pesquisa, extensão, gestão; responsabilidade social da instituição.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é definido pelas diretrizes para avaliação externa de IES (BRASIL, 2004, p.35) como

a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo do saber. Deste modo, define a identidade formativa nos âmbitos humano, científico e profissional, as concepções pedagógicas e as orientações metodológicas e estratégicas para o ensino e a aprendizagem e sua avaliação, o currículo e a estrutura acadêmica do seu funcionamento.

A importância da construção e atualização do PPC, da dimensão de intencionalidade que ele possui poderá evitar o caráter fragmentado do currículo e contribuir no seu posicionamento e compromisso sócio educacional. O PPC é “um processo intencional, permanente, coletivo e participativo, pelo qual um curso de uma IES, com base na missão, nos fins e nas diretrizes institucionais e nas especificidades de sua área de conhecimento, define os rumos da formação do cidadão/profissional” (ZAINKO e PINTO, 2008, p.77).

O artigo 30 do Decreto 5773/2006 insere o PPC como requisito obrigatório para autorização de curso de graduação. O projeto passa a ser documento referência nos processos regulatórios de cursos de graduação e instrumento de avaliação do INEP. O PPC deve constar, dentre outros elementos: o histórico do curso; sua contextualização na realidade social, o que possibilita articulá-lo às distintas demandas da sociedade; a aplicação das políticas institucionais de ensino, de pesquisa, quando for o caso, e de extensão, bem como todos os elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação (DCNs), assegurando a expressão de sua identidade e inserção local e regional (BRASIL, 2004, p.35).

Antes da atual LDBEN, os currículos mínimos direcionavam os cursos de graduação, após a Lei, foram definidas pelo CNE as DCN, que de acordo com o Parecer CES/CNE 1133/2001, p.2) constituem

Orientações para elaboração dos currículos que devem ser necessariamente adotadas por todas as instituições de ensino superior. Dentro da perspectiva de assegurar a flexibilidade, a diversidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes devem estimular o abandono das concepções antigas e herméticas das grades (prisões) curriculares, de atuarem, muitas vezes, como meros instrumentos de transmissão de conhecimento e informações, e garantir uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Como um dos elementos que compõem o PPC, o currículo do curso de graduação é um importante elemento da organização acadêmica, “é concebido

como um espaço de formação plural, dinâmico e multicultural, fundamentado nos referenciais sócio antropológicos, psicológicos, epistemológicos e pedagógicos em consonância com o perfil do egresso” (BRASIL, 2004, p.35).

Construir coletivamente a organização curricular de um curso de graduação implica na interação com os sujeitos que tem o mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. Deve-se considerar que o currículo é uma construção social do conhecimento, que o conhecimento escolar é dinâmico e o currículo não é neutro, o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle (VEIGA, 2014, p.26-28).

Dentre os elementos que devem compor o currículo, encontram-se: conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas no perfil do egresso; estrutura curricular; ementário, bibliografias básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais, serviços administrativos, serviços de laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso (BRASIL, 2004, p.35).

Os componentes curriculares contam com seus planejamentos específicos, geralmente aprovados em seus colegiados, são os chamados planos de ensino ou programas de aprendizagem.

O plano de ensino de disciplina tem como centro do pensar docente o ato de ensinar, é a forma de organização do trabalho pedagógico em sala de aula do currículo tradicional, vigente em muitas instituições de ensino superior. Considerando que, as novas propostas didáticas ressaltam a importância da construção de um processo de parceria em sala de aula, desloca-se o foco da ação docente e do ensino para a aprendizagem. Os programas de aprendizagem, diferentemente dos planos de ensino, onde o docente centra suas preocupações e ações na melhor forma de ensinar um conteúdo, o foco direciona-se para a aprendizagem do aluno. Essa proposta reorienta os processos de ensino e de aprendizagem, com adoção de procedimentos que buscam superar os limites das disciplinas, por meio de estratégias que recorrem a investigações, ao estudo de temas, à resolução de problemas, a projetos integrativos (ANASTASIOU, 2012, p.65).

A definição metodológica do currículo é responsabilidade da Instituição de ensino, bem como o planejamento da organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

### 3.4 A COORDENAÇÃO DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

A Coordenação de Cursos de graduação foi criada, juntamente com o Colegiado de Curso, com a reforma universitária de 1968, e continua até hoje no cenário da gestão universitária. Em algumas estruturas universitárias essa função é denominada Diretor de curso. O que se pretende descrever e analisar é a instância de gestão que responde pelo curso de graduação, o que de acordo com os instrumentos de avaliação do INEP é denominada coordenação de curso, como se trata nesse trabalho (INEP, 2012).

O regime de cátedras foi substituído pela estrutura departamental por meio da reforma universitária de 1968, o que implicou na criação da coordenação e colegiado de curso, esse último composto por “representantes dos departamentos cujas disciplinas colaboram, em diferentes medidas, no curso em questão” (CUNHA, 1999, p.138).

Como já foi citado anteriormente, a partir da flexibilização dada pela LDBEN nº 9394/1996 que permitiu a extinção dos departamentos, muitas IES passaram a adotar outras formas de estrutura organizacional, e outras mantiveram a estrutura departamental, em sua maioria as universidades públicas.

O processo de seleção de coordenadores de curso, os requisitos exigidos pelas IES para ocupação do cargo, bem como as atribuições e funções a serem exercidas são descritos em seus estatutos, regimentos e normativas internas. Para Franco (2002, p.03),

[...] Tanto no passado como no presente, ainda não se chegou a um denominador comum quanto às funções, às responsabilidades, às atribuições e aos encargos do Coordenador de Curso. Diz-se ser ele o gerente do Curso. Chega-se mesmo a afirmar que é o dono do Curso. Na realidade, predominam na figura do Coordenador de Curso e, de certa forma na concepção geral, apenas os encargos acadêmicos. São relegadas por ele as responsabilidades não-acadêmicas, ou seja, as responsabilidades e funções gerenciais, políticas e institucionais, no estrito sentido dessas expressões.

O artigo 46 da LDBEN nº 9394/1996 prevê que a autorização e o reconhecimento de cursos de graduação passam a ter prazos limitados e renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação. Os parâmetros de avaliação pelo MEC/INEP estão descritos nos instrumentos de avaliação de cursos de

graduação. O Coordenador de curso, no âmbito de sua atuação, deverá observar os aspectos legais educacionais e profissionais que regem o curso ao qual dirige, bem como os parâmetros de avaliação definidos. Para Reis (2003, p.120),

É fundamental a realização de avaliações periódicas, que precisam compor um projeto de avaliação institucional que seja orgânico, integrado com a rotina institucional. As IES que assumem essa postura conseguem monitorar as expectativas dos alunos, por isso, adiantar-se a eventuais problemas. Ao detectar eventuais confrontos entre docentes e discentes, carências no processo de ensino, precariedade dos recursos pedagógicos, biblioteca e laboratórios defasados, ou mesmo, conflitos de interesses ou burocráticos com os setores internos da instituição, os coordenadores devem agir imediatamente para sanear as expectativas e as necessidades dos discentes.

Apesar da flexibilidade dada às IES pela atual LDBEN quanto à sua organização administrativa, o instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial do INEP (2012) possui alguns parâmetros de avaliação para a função de coordenador de curso de graduação, dimensão 2 – corpo docente, item atuação do coordenador de curso, em uma escala de conceito de 1 (um) até 5 (cinco), sendo o conceito 3 (três), considerado o mínimo: “Quando a atuação do (a) coordenador (a) é suficiente considerando, em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores”. O conceito 3 (três) referente ao item experiência profissional do coordenador, de magistério superior e de gestão diz: “Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 4 anos e menor que 7 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior” (INEP, 2012).

O coordenador de curso, numa perspectiva de gestão universitária, possui papel estratégico na condução de todas as dimensões que envolvem os trabalhos de um curso de graduação. Para Reis (2003, p.105) “[...] o coordenador precisa ter um perfil profissional que congregue formação cultural, competência profissional, postura ética, capacidade de liderança, empreendedorismo, capacidade de cobrar resultados e visão global”.

De acordo com os parâmetros utilizados pelo INEP (2012), “[...] em uma análise sistêmica e global” podemos identificar na coordenação de curso dimensões gerenciais, políticas e institucionais (acadêmico, pedagógica e administrativa). Franco (2002) em seu estudo para identificar as funções, as responsabilidades, as



atribuições e os encargos do coordenador de curso, distribuiu em quatro áreas distintas, a saber, funções políticas, funções gerenciais, funções acadêmicas, funções institucionais.

As dimensões gerenciais, políticas e institucionais (acadêmico, pedagógica e administrativa) se interagem na atuação da Coordenação de curso de graduação, algumas vezes se mostram intrínsecas ao processo, em outros momentos observa-se uma linha tênue entre elas. No decorrer desse estudo algumas dimensões serão citadas com objetivo de enfatizar algum aspecto, mas isso não impede que outras dimensões também estejam interagindo no processo.

A representatividade do coordenador vem ao encontro do vínculo que ele estabelece com a missão, visão e os valores da IES em que atua. O Coordenador, além de referência para comunidade interna, docentes e discentes, apresenta e representa o curso ao qual coordena na comunidade externa, em eventos específicos da área profissional por exemplo. Estabelecer o vínculo regional do curso, identificar e encaminhar cenários de prática profissional e estágios curriculares, faz parte da dimensão política de sua atuação.

Sendo o PPC, como já citado, o documento norteador do curso, fomentar discussões sobre o mesmo, juntamente com o NDE e o Colegiado de curso, é uma das atribuições do Coordenador do curso. A dimensão institucional de sua atuação está relacionada ao conhecimento dos documentos institucionais (Regimento/Estatuto, PDI e PPI), os quais devem subsidiar as discussões do PPC e direcionar as ações didático-pedagógicas do curso.

Em relação ao parâmetro do INEP para o Coordenador de curso quanto ao tempo mínimo de 1 ano de magistério superior; de 4 a 7 anos de experiência somadas profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, observa-se que geralmente nas IES a atuação como docente precede e, geralmente, ocorre de modo concomitante com o exercício da coordenação de curso. Para Reis (2003, p.110),

Geralmente professores são nomeados para a função de coordenadores de curso sem estarem devidamente preparados para exercerem o papel de gestores. Essa afirmação deve-se às exigências da função, pois a coordenação supõe a capacidade de compreensão da dinâmica interna e externa da IES. [...] A gestão é entendida como um processo contínuo de decisões, que permite o planejamento, a construção de cenários, a revisão contínua dos procedimentos pedagógicos, a organização dos recursos financeiros e humanos [...] A construção dos procedimentos de gestão está diretamente vinculada às decisões políticas, à capacidade de implementação das mudanças necessárias e, fundamentalmente, no vínculo com a missão e estratégias institucionais.

A gestão do trabalho pedagógico no ensino superior tem como uma de suas principais atribuições o apoio, orientação, acompanhamento e estímulo à atividade docente. A dimensão institucional pedagógica compreende fomentar o corpo docente a implantar novas metodologias e estratégias de avaliação da aprendizagem condizentes com a proposta metodológica do curso; bem como incentivar o uso de tecnologias educacionais. Docentes e gestores, tem o mesmo objetivo educacional: a aprendizagem do aluno. Para Zainko e Pinto (2008, p.21),

[...] os gestores atuais de cada escola, de cada rede, de cada nível, mais do que responsáveis por funções administrativas, são responsáveis por escolhas substantivas quanto ao currículo e à organização do trabalho escolar. Desse modo, gerir bem significa atualmente criar instrumentos e estratégias que levem cada um a dar o melhor de si para o processo de implementação autocontrolada (embora combinada com controle externo) que conduza ao sucesso de fins definidos coletivamente.

A relevância e a finalidade do ensino superior demandam uma prática pedagógica pautada na indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Fazer a gestão do currículo do curso não é tarefa exclusiva do coordenador, sendo uma construção coletiva, com a participação ativa dos docentes, e compartilhada com outros órgãos de caráter pedagógico, como NDE, colegiados, departamentos, assessoria pedagógica. Ao se referir à departamentalização, Cunha (1999, p.138-139), diz que “o resultado desse regime de organização do trabalho docente não foi ainda suficientemente avaliado”, e relatando algumas situações atuais dessa organização cita

[...] Subjacente a todas essas situações está a posição dos departamentos de quase independência com relação às coordenações de curso. Os coordenadores não são institucionalmente capazes de exigir o cumprimento dos programas, de sua modificação e encontram sérias dificuldades na mudança dos docentes que não ensinam conforme expectativas dos cursos.

Muitas demandas da gestão pedagógica do curso de graduação, oriundas dos processos de implantação, avaliação e atualização do PPC, são gerenciadas pela coordenação. Ao tratar das alterações curriculares Anastasiou (2012, p.61) destaca “[...] a construção do Projeto Político-Pedagógico do curso como atividade que exige ação integrada entre coordenação e docentes, ou seja, todo o corpo docente é envolvido e fica diretamente responsável pelos resultados obtidos”.

No desenvolvimento das atividades do cotidiano do curso na dimensão institucional, cada IES conta com apoio administrativo-pedagógico à coordenação, ou ainda algumas tarefas são compartilhadas com outros órgãos ou setores. Para Reis (2003, p.113) “o exercício das funções burocráticas deve ser supervisionado pelo coordenador, é importante que tenha uma equipe de apoio para acompanhar os procedimentos [...] os coordenadores precisam conseguir o equilíbrio entre a dedicação às questões burocráticas e a sua função primordial: pensar o curso [...]”.

Em seus estudos sobre as competências necessárias aos coordenadores de curso em gestão de instituições de ensino superior privadas, Argenta (2012, p.8) diz que os coordenadores de curso estudados consideraram como competências necessárias na sua formação como gestores:

1. Desenvolvimento de características pessoais (negociação, responsabilidade, proatividade, organização e criatividade);
2. Aquisição de conhecimento administrativo (formação para a gestão, habilidade gerencial, planejamento estratégico);
3. Desenvolvimento de relações interpessoais (saber ouvir, autocontrole, política, cooperação);
4. Aquisição do conhecimento didático-pedagógico (metodologias, experiência, conhecimento pedagógico do curso, capacitação didático pedagógica, a liderança motivação do grupo, capacidade de decisão e trabalho em equipe);
5. Aquisição do conhecimento da legislação.

A atuação da coordenação de curso de graduação é dinâmica devido à interlocução que realiza entre as diversas instâncias educacionais, sejam docentes, discentes, funcionários, diretores, mantenedores e sociedade. Essa realidade exige diálogo e reflexão crítica constante dos gestores universitários sobre as práticas e saberes pedagógicos que envolvem os processos educativos.

## **4 A GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DE SAÚDE**

Nas Instituições de Ensino Superior, como um universo sociocultural, rico e complexo, emergem uma diversidade de relações que, sem dúvida, influenciam os saberes e práticas pedagógicas nos cursos de graduação em todas as suas esferas.

Diante das atuais demandas educacionais e de saúde é notória a importância do estudo dessas relações e interações no âmbito da gestão universitária desses cursos.

Os objetivos deste capítulo são de caracterizar o campo acadêmico universitário na área de saúde do Brasil e os saberes e práticas pedagógicas atuantes no âmbito da coordenação desses cursos.

### **4.1 OS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DE SAÚDE: MARCO REGULATÓRIO E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS**

A educação e a saúde integram o setor terciário da economia caracterizado por atividades de serviços de consumo coletivo. A atuação do profissional de saúde guarda algumas especificidades, pois convive com incertezas decorrentes das demandas, inclusive casos excepcionais. Isso diferencia seu perfil de formação em relação aos demais profissionais.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu artigo 200 inciso III, atribui ao Sistema Único de Saúde a missão de ordenar a formação de recursos humanos para a área de saúde. A Portaria Interministerial nº 2118/2005, institui a parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Saúde para cooperação técnica na formação e desenvolvimento de recursos humanos na área da saúde. Neste sentido, o Ministério da Saúde, atua de maneira intersetorial com o Ministério da Educação e com o Sistema Federal de Ensino Superior.

No cenário atual de discussões quanto à formação na área de saúde, destaca-se a promulgação da Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013, que instituiu o Programa Mais Médico, com a finalidade de formar recursos humanos na área médica para o SUS. Como um dos objetivos, o inciso III do artigo 1º da referida Lei

cita “aprimorar a formação médica no País e proporcionar maior experiência no campo de prática médica durante o processo de formação”.

A trajetória da formação de profissionais para a área de saúde evidencia a influência histórico-social na relação educação e saúde e se inicia com a implantação do ensino superior no Brasil, sendo o curso de Medicina um dos primeiros implantados no país.

A seguir serão abordados pontos relevantes para esse estudo da trajetória educacional de implantação dos cursos da área de conhecimento CAPES em ciências saúde, bem como as principais legislações do seu marco regulatório. Entre outros autores citados a seguir, os dados do Quadro 1, baseiam-se na obra “A trajetória dos cursos de graduação na saúde: 1991-2004”, de Ana Estela Haddad *et al.* (2006).

CURSO	DADOS RELEVANTES DA IMPLANTAÇÃO NO BRASIL
MEDICINA	<p>Os cursos Médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro transformam-se em 1932 em Faculdades de Medicina, adotando as regras e programas da Escola Médica de Paris.</p> <p>O enfoque do ensino médico centrado na observação clínica permaneceu até o final do século XIX. O modelo pedagógico adotado no Brasil, muitas vezes distorcido e defasado, era orientado pelo academicismo francês e, nos institutos de pesquisa, pela influência alemã. Ao longo do tempo, ocorreram sucessivas reformas, substituindo pela hegemonia da escola americana (BATISTA e SILVA, 1998).</p> <p>Em 1910 foi publicado nos Estados Unidos o Relatório <i>Flexner</i>, que propôs o ciclo básico diferenciado do profissional ou clínico, incorporação do hospital como campo fundamental ao treinamento clínico e a criação dos departamentos.</p> <p>O currículo mínimo do Curso de Medicina foi definido por meio da Resolução nº 08/1969 do Conselho Federal de Educação, o qual propôs o mínimo de 5 e o máximo de 9 anos para a duração do curso.</p> <p>Na década de 1980, “a terminalidade da graduação, enfocando a formação do médico generalista ou de família, foi a temática mais discutida [...]”. Foram propostos pelos Ministérios da Saúde e da Educação projetos de integração docente-assistencial e programas caracterizados pela integração escola-serviços-comunidade (BATISTA e SILVA, 1998, p.26).</p>
EDUCAÇÃO FÍSICA	<p>A formação de professores de Educação Física apresenta-se fortemente vinculada aos princípios das forças armadas, uma vez que uma missão militar francesa instruiu a força militar do Estado de São Paulo resultando nos primeiros mestres de ginástica e esgrima.</p> <p>Em 1929 o Curso provisório de Educação Física foi instalado no Centro Militar de Educação Física que mais tarde transformou-se em Escola de Educação Física do Exército. O currículo mínimo do curso foi estabelecido em 1939.</p> <p>A LDB de 1961, além de estabelecer a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos primários e médios, inseriu a formação pedagógica currículo. Outra alteração no currículo foi em 1987, quando o Conselho Federal de Educação possibilitou a oferta de cursos de licenciatura e/ou bacharelado em Educação Física e estabeleceu a carga-horária mínima de integralização, percentual para a formação geral e de conhecimentos.</p> <p>Os profissionais de Educação Física foram reconhecidos como profissionais de saúde por meio da resolução nº 218/1997 do Conselho Nacional de Saúde. A regulamentação da profissão ocorreu em 1988, por meio da Lei nº 9696/1998.</p>
	<i>continua...</i>

	<i>continuação...</i>
ENFERMAGEM	<p>Com a finalidade de preparar enfermeiros para o Hospital Evangélico (hoje Samaritano) de São Paulo, em 1901, sob orientação de enfermeiras francesas, foi criado o curso de Enfermagem. A Cruz Vermelha deu início a um curso de enfermagem por volta de 1916 para preparar voluntários para as emergências de guerra. Esses cursos não seguiram os padrões modernos de enfermagem da época, pois atendiam a necessidades do momento histórico.</p> <p>A primeira escola de enfermagem moderna do país foi criada em 1923: a Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública, coincidindo com os primeiros traços de uma política de saúde por parte do Estado.</p> <p>Em 1949, a Lei nº 775 tornou obrigatória a existência do ensino de Enfermagem em toda universidade ou sede de faculdade de medicina.</p> <p>A reforma universitária de 1968 reestruturou o currículo do curso passando para o modelo biologicista, individualista e hospitalocêntrico, marcado por uma visão tecnicista da saúde.</p>
FARMÁCIA	<p>O curso de Farmácia teve início 1832 vinculado às escolas de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Em 1839 foi criado o primeiro estabelecimento independente de ensino de farmácia: Escola de Farmácia de Ouro Preto.</p> <p>A industrialização do medicamento ocorrida em 1920 e potencializada após a Segunda Guerra Mundial foi responsável pela drástica mudança na profissão farmacêutica. Após 1930, na área de ensino, iniciou-se um processo de mudança curricular alterando gradativamente o perfil profissional. O currículo mínimo do curso proposto em 1962 incluiu as habilitações desse profissional, em especial, a bioquímica, voltado para análises clínicas.</p>
FISIOTERAPIA	<p>A Fisioterapia passou pelos diversos contextos históricos, porém manteve o vínculo com o modelo biomédico, com tendência em reabilitar, atendendo prioritariamente o indivíduo em suas limitações físicas.</p> <p>No século XIX, os recursos terapêuticos faziam parte da terapêutica médica e entre 1879 e 1883 foram criados os serviços de eletricidade médica e hidroterapia no Rio de Janeiro.</p> <p>Em 1963 a Fisioterapia se tornou curso superior, porém sua atuação subordinada aos médicos. Até 1969 os serviços de fisioterapia foram aplicados sob a prescrição médica. O Decreto Lei 938 de 13 de outubro de 1969 regulamentou as profissões de Fisioterapia e Terapia Ocupacional</p>
FONOAUDIOLOGIA	<p>O início da prática fonoaudiológica no Brasil tem origem nos diferentes contextos políticos e linguísticos das diversas regiões do país. Em São Paulo, o início da profissão foi marcado por uma patologização das diferenças linguísticas, decorrentes da ideia de contaminação da língua nacional provocada pelos movimentos imigratórios. Nas décadas de 1940, 1950 e 1960, as instituições educacionais possuíam serviços de reeducação de linguagem, a partir do diagnóstico de médicos e professores sobre distúrbios de comunicação.</p> <p>As influências da Medicina, da Psicologia e da Fonética marcam a prática profissional centrada na patologia, sendo que da Psicologia e da Medicina vinham as definições de doenças da linguagem, enquanto que da Fonética surgia a determinação de técnicas utilizadas no processo de cura.</p> <p>O primeiro curso de Fonoaudiologia foi criado em São Paulo em 1960. O campo profissional passou a ser definido por um profissional voltado a reabilitação ou reeducação de distúrbios da comunicação e avaliação auditiva, numa visão idealizada de homem sadio e linguagem correta.</p> <p>O Curso de Fonoaudiologia formava tecnólogos e tinha duração de 2 a 3 anos. Em 1983 o Conselho Federal de Educação transformou os cursos em bacharelados, exigindo uma reformulação curricular.</p>
NUTRIÇÃO	<p>Em 1939 foi criado o primeiro curso de Nutrição do Brasil, na Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, por iniciativa de médicos nutrólogos.</p> <p>Por meio do Parecer CFE nº 265 de 1962, o curso de nutricionista foi reconhecido em nível superior. O currículo mínimo do curso de nutricionista foi determinado pelo Ministério da Educação em 1964, fixando a duração mínima do curso em 3 anos, sendo que esse tempo foi ampliado para 4 anos em 1972. A mudança de nomenclatura para curso de Nutrição ocorreu em 1983, por meio do Parecer CFE nº 185.</p> <p>Em 1968, o nutricionista foi enquadrado como profissional liberal a partir da publicação da Portaria 3424 do Ministério do Trabalho.</p> <p>Com a expansão dos cursos no país, as três áreas clássicas de atuação: nutrição clínica, alimentação institucional e nutrição em saúde coletiva, incorporaram novos segmentos: nutrição no esporte, marketing em nutrição, indústria de alimentos e docência.</p>
	<i>continua...</i>

	<i>continuação...</i>
ODONTOLOGIA	O primeiro curso de Odontologia foi criado no Brasil em 1884, junto à Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Em 1961 foi proposto o currículo mínimo, sendo a duração do curso fixado em 4 anos, com agrupamento de disciplinas em departamentos e o estudo orientado. A Resolução CFE nº 4 de 1982, estabeleceu no currículo mínimo do curso ciências comportamentais e sociais.
TERAPIA OCUPACIONAL	Objetivando o trabalho na área de reabilitação iniciaram-se os primeiros cursos visando à formação de terapeutas ocupacionais. Em 1963, o Parecer CFE nº 511 estabeleceu o currículo mínimo e fixou a duração de 3 anos para os cursos de formação. A regulamentação da Terapia Ocupacional como profissão em nível superior ocorreu com o Decreto-Lei nº 938 de 1969. No início da década de 1980, após processo de discussões entre membros do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional e da Associação de Terapeutas Ocupacionais do Brasil e, considerando os padrões internacionais da Federação Mundial de Terapeutas Ocupacionais, foi enviada uma proposta de novo currículo para o curso. O Parecer CFE nº 622 de 1982 alterou o perfil do profissional e a Resolução CFE nº 4 de 1983 fixou o novo currículo do curso.

QUADRO 1 – CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DE CONHECIMENTO (CAPES) DE SAÚDE: PRINCIPAIS DADOS DE IMPLANTAÇÃO E DO MARCO REGULATÓRIO

FONTE: Haddad *et al.*, 2006.

Nota: Dados trabalhados pela autora da dissertação.

## Diretrizes Curriculares Nacionais na área de saúde

A elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para os cursos de graduação deu-se após a promulgação da LDBEN nº 9394 de 1996, que revogou a legislação anterior e os currículos mínimos. O Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 de janeiro de 2001, definiu entre seus objetivos e metas: “11. Estabelecer, em nível nacional, diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior”.

O Parecer CES/CNE nº 583 de 2001 norteou as DCNs quanto ao perfil do formando/egresso/profissional, conforme o curso, e o projeto pedagógico que deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado, bem como as DCNs contemplarão competência/habilidades/attitudes, habilitações e ênfases, conteúdos curriculares, organização do curso, estágios e atividades complementares, e, acompanhamento e avaliação. O parecer diz que a LDBEN 9.394 de 1996 “assegura ao ensino superior maior flexibilidade na organização curricular dos cursos, atendendo à necessidade de uma profunda revisão de toda a tradição que burocratiza os cursos”.

A partir da legislação vigente e do formato orientador do Parecer CES/CNE nº 583 de 2001 iniciaram-se discussões em audiências públicas sobre aspectos fundamentais na definição das DCNs. Para Maranhão, Gomes e Batista (2012, p.67)

Foram encontradas grandes dificuldades nas negociações para a redação de cada diretriz. De fato, não era tarefa simples atender os diversos interesses das díspares entidades de ensino, dos profissionais, dos estudantes, da sociedade civil organizada, de outras esferas governamentais – incluindo os ministérios da Educação, da Saúde e Desportos, além do próprio CNE. Um ponto particularmente difícil foi definir a carga horária e a duração dos cursos. [...] Outro ponto relevante foi a articulação entre entidades governamentais e representantes da sociedade organizada vinculados à saúde, com destaque para o Conselho Nacional de Saúde, traduzida nas DCN na composição entre educação superior e saúde, ultrapassado os muros da academia. Dessa forma, a presença do conceito ampliado de saúde e dos princípios do SUS nas DCN é um elemento fundamental nesse processo.

No Quadro 2 estão citadas as resoluções do CNE que estabelecem as DCNs dos cursos da área de conhecimento CAPES em ciências saúde. Os dados foram extraídos da obra “Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos Universitários da Área de Saúde”, organizado por Marcio Almeida (2005).

A aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes aconteceu em três momentos: primeiro para os cursos de: Enfermagem, Medicina e Nutrição; segundo para os cursos de Farmácia, Odontologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia ocupacional; em terceiro para o curso de Educação física. Os cursos da área de saúde foram os primeiros a terem diretrizes curriculares aprovadas.

<b>CURSO</b>	<b>DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS</b>
MEDICINA	Resolução nº 04/2001
ENFERMAGEM	Resolução nº 03/2001
NUTRIÇÃO	Resolução nº 05/2001
FARMÁCIA	Resolução nº 02/2002
ODONTOLOGIA	Resolução nº 03/2002
FISIOTERAPIA	Resolução nº 04/2002
FONOAUDIOLOGIA	Resolução nº 05/2002
TERAPIA OCUPACIONAL	Resolução nº 06/2002
EDUCAÇÃO FÍSICA	Resolução nº 07/2004

**QUADRO 2 – RESOLUÇÕES DO CNE QUE ESTABELECEM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DE CONHECIMENTO (CAPES) DE SAÚDE**

FONTE: <http://portal.mec.gov.br>

Nota: Dados trabalhados pela autora da dissertação.



Recentemente houve a homologação do Parecer nº 116 do Conselho Nacional de Saúde, em 03 de abril de 2014, que trata das Diretrizes Curriculares para o Curso de Medicina. O referido parecer enfatiza que as políticas nacionais de saúde e de educação dos últimos dez anos colocaram em evidência a necessidade de mudanças nos processos de formação profissional.

#### 4.2 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: DOCÊNCIA, SABERES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DE SAÚDE

Os saberes escolares são aqueles que fazem parte das diferentes dimensões do cotidiano escolar, incluindo todos os espaços universitários onde ocorrem a seleção, configuração e produção do conhecimento. Tardif (2012, p.199) caracteriza os saberes como “os pensamentos, as ideias, os juízos, os discursos e os argumentos que obedecem a certas exigências de racionalidade”.

A universidade não é apenas formadora de técnicos de nível superior. Perini e Bufrem (2008, p.37-38) relatam que “cabe a ela o papel histórico e social de formação cultural e formação científica [...] que situa o aluno no processo de renovação e inovação contextualizada do saber [...] gerar um ambiente em que se produza conhecimento, para que professores possam se atualizar”.

É recente a preocupação em profissionalizar a universidade, bem como a capacitação e formação dos que atuam nela. Fatores como a revolução tecnológica, a economia globalizada e as transformações na organização do trabalho atingem a instituição acadêmica, “a tradição universitária manteve seu reconhecido valor, mas vem sendo assolada por questionamentos que exigem reconfiguração de suas carreiras e suas práticas”. (CUNHA, 2010, p.65)

A pedagogia universitária propõe a necessidade de discutir a pedagogia como campo científico no espaço acadêmico, a partir de uma reflexão sobre a tensão que se estabelece entre os saberes pedagógicos e os saberes científicos que constituem a docência universitária. Pedagogia Universitária é definida por Cunha na Enciclopédia de Pedagogia Universitária como,

um campo polissêmico de produção e aplicação dos conhecimentos pedagógicos na educação superior. Reconhece distintos campos científicos dos quais toma referentes epistemológicos e culturais para definir suas bases e características. A pedagogia universitária é, também, um espaço de conexão de conhecimentos, subjetividades e culturas, que exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão na explicitação de Lucarelli, (2000, p. 36). Pressupõe, especialmente, conhecimentos no âmbito do currículo e da prática pedagógica que incluem as formas de ensinar e de aprender. Incide sobre as teorias e as práticas de formação de professores e dos estudantes da educação superior. Articula as dimensões do ensino e da pesquisa nos lugares e espaços de formação. Pode envolver uma condição institucional, considerando-se como pedagógico o conjunto de processos vividos no âmbito acadêmico (CUNHA, 2003, p. 321).

Para que a educação superior alcance sua dimensão política, social e cognitiva torna-se importante reconhecer a existência de um campo científico de saberes que precisam ser mobilizados. Assumir a docência universitária como ação complexa que requer saberes disciplinares culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos, emerge no contexto da sociedade contemporânea (CUNHA, 2010).

As práticas pedagógicas no ensino superior devem ser discutidas amplamente, considerando todos os elementos e as dimensões sobre a qual e para a qual o conhecimento é produzido. Na universidade, como detentora de um conhecimento específico, as práticas pedagógicas ocorrem por meio da transmissão desse conhecimento no ensino, na pesquisa aprofunda e produz novos conhecimentos, na extensão difundi o conhecimento produzido. Essa interação teoria prática se concretiza por meio das relações entre ensino, pesquisa e extensão, com a sociedade e a cultura. Para Sacristan (2000, p.26) “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar prática pedagógica nas aulas e nas escolas”.

A coordenação de cursos na área de saúde atua junto à gestão dos saberes e práticas pedagógicas, por meio do conjunto de ações e de decisões no âmbito de suas atribuições. A partir dos principais elementos que constituem o processo de escolarização é possível apontar alguns saberes e práticas pedagógicas no ensino superior e particularmente nos cursos da área de saúde aqui estudados. Faz-se necessário conhecer a estruturação do currículo e a forma como os conteúdos de ensino se apresentam, as orientações e diretrizes desses cursos, e como estes elementos se relacionam com a sociedade e com a cultura.

#### 4.2.1 Currículo e cultura acadêmica nos cursos de graduação na área de saúde

O currículo permite potencializar os saberes escolares por meio da legitimação social da posse do conhecimento. As relações sociais, o desenvolvimento pessoal e profissional e o prestígio do indivíduo na estrutura profissional, estão diretamente relacionados aos tipos e graus de saberes que se obteve na trajetória escolar. Como uma construção social, o currículo concretiza as funções da escola, num determinado momento histórico e social, para aquele nível e modalidade de ensino. Para Sacristan (2000, p.17) “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”.

O sistema escolar é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois favorece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. Na análise do sistema de ensino, Bourdieu (2001, p.74) colocou em evidência o papel do capital cultural na seleção escolar, enfatizando que os mecanismos de eliminação agem durante todo o percurso escolar. De acordo com o autor “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa”. Pode existir sob três formas: *estado incorporado*, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais; *estado institucionalizado*, forma de objetivação que confere ao capital cultural propriedades inteiramente originais.

A escola, na construção de seus planejamentos e propostas curriculares, define práticas pedagógicas, conhecimentos, atividades, metodologias a serem implantadas junto à comunidade escolar. De acordo com Bourdieu (2001, p.53) “a igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdades reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou melhor dizendo, exigida”.

Não há neutralidade na escola e no conhecimento escolar, a instituição escolar representa e cobra de seus alunos gostos, crenças, posturas e valores dos grupos dominantes. Para Nogueira e Nogueira (2002, p.19),

A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais.

A política educacional nacional, a legislação profissional, a realidade da comunidade em que a universidade está inserida influenciam diretamente no currículo. Sacristan (2000) realizou uma análise do sistema de educativo brasileiro e distinguiu, entre os âmbitos ou subsistemas que decidem ou se criam influências para o significado pedagógico do currículo, o âmbito da atividade político-administrativa. Segundo o autor,

A Administração educativa regula o currículo como faz com outros aspectos, professores, alunos, etc. do sistema educativo, sob diferentes esquemas de intervenção política e dentro de um campo com maiores ou mais reduzidas margens de autonomia. Às vezes, chegamos a entender por currículo o que a administração prescreve como obrigatório para um nível educativo, etc., por ter muito presente o alto poder de intervenção que tem esta instância neste tema dentro do nosso contexto, com o consequente poder de definição da realidade e da negação ou esquecimento do papel de outros agentes talvez mais decisivos (SACRISTAN, 2000, p.23).

A instituição de ensino, ao desenvolver um determinado currículo, adota sua posição seletiva frente à cultura. Objetivos, finalidades, processo de seleção e método definidos refletem diretamente na orientação do currículo, seus componentes e métodos. A cultura escolar inculca um conjunto de categoria de pensamentos às quais os agentes escolares se relacionam por certos modos de refletir, exprimir, julgar e agir; e os mantêm, com seus iguais, numa relação de cumplicidade e de comunicação específica. Segundo Bourdieu (2001, p.227),

[...] embora a escola seja apenas um agente de socialização dentre outros, todo este conjunto de traços que compõem a “personalidade intelectual” de uma sociedade – ou melhor, das classes cultivadas desta sociedade – é constituído ou reforçado pelo sistema de ensino, profundamente marcado por uma história singular e capaz de modelar os espíritos dos discentes e docentes tanto pelo conteúdo e pelo espírito de cultura que transmite como pelos métodos segundo os quais efetua esta transmissão. [...] A hierarquia das atividades intelectuais (segundo o grau de formalização, de acessibilidade, de abstração e de generalidade, ou ainda, segundo a qualidade literária) que toda tradição escolar comunica e consagra implícita e explicitamente e que se expressa de maneira concreta na hierarquia das disciplinas acadêmicas num dado momento do tempo, orienta tanto as produções intelectuais como os preceitos retóricos inspirados pelos mesmos valores [...].

A cultura acadêmica refere-se ao cotidiano da vida universitária e os saberes gerados em torno dela. A universidade ao longo dos anos vem sendo vista como centro produtor e divulgador de conhecimento, sua história reflete o contexto social de cada época, com pressões internas e externas, saberes cristalizados, que se desdobraram em outros saberes e práticas. Brito e Cunha (2011, p.184) revelam que,

Cultura acadêmica engloba os discursos, as representações, as motivações, as normas éticas, as concepções, as visões e as práticas institucionais dos atores universitários. Isso inclui as ideias dos acadêmicos a respeito dos objetivos de seus próprios trabalhos e das três principais funções da universidade, quais sejam, a produção, a transmissão e a aplicação do conhecimento acadêmico.

O olhar ao campo universitário permite observar lógicas de ação próprias desse espaço social, buscando compreender igualmente as hierarquias sociais e específicas que atribuem funções e papéis diferenciados aos agentes sociais a eles pertencentes. As características do campo universitário no Brasil, sua organização e estrutura, revelam que se trata de um universo social, rico em relações, disputas e conflitos, valores e crenças. De acordo com Oliveira e Catani (2011, p.13),

O campo universitário diz respeito ao aparato institucional assegurado pelo Estado brasileiro que garante a produção, circulação (e mesmo o consumo) de bens simbólicos que lhe são inerentes, envolvendo o campo das instituições de educação superior públicas e privadas, em seus mais variados níveis, formatos e natureza; as agências financiadoras e de fomento a pesquisa, nacionais e estaduais; os órgãos estatuais de avaliação de políticas educacionais; o(s) setor(es) do Ministério da Educação dedicado(s) à educação superior e de institutos de pesquisas com a mesma finalidade (INEP); os setores ou câmaras dos Conselhos de educação em distintos níveis; as associações e entidades de classe [...] e as comissões governamentais. Estes representam, por sua vez, uma forma tipicamente burocrática de consulta, em que os agentes do Estado têm condições de impor nomes que referendem suas posições, conservando assim o monopólio da preparação das decisões coletivas, da sua ação e da avaliação dos resultados.

A formação em nível superior de profissionais à área de saúde deve articular-se as políticas assistenciais do Sistema Único de Saúde - SUS. As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para os cursos de saúde orientam conhecimentos, habilidades e competências a serem abordados durante a formação.

O processo ensino aprendizagem deve estar fundamentado na aprendizagem significativa da prática profissional, na compreensão da educação de adultos e nas

diretrizes curriculares do curso. As DCNs apontam a contribuição do estágio supervisionado no processo de formação de profissionais de saúde, que mostra-se como estratégia na superação da dicotomia teoria prática. Na relação teoria prática ambas detêm a mesma relevância científica, uma não substitui a outra e cada qual tem sua lógica própria. Não se pode realizar prática educativa sem retorno constante à teoria, como não se pode admitir teoria sem confronto com a prática; no entanto, é a prática quem escancara toda a fragilidade da construção teórica, porém todo conhecimento advindo da prática necessita de elaboração teórica.

As DCNs dos cursos da área de saúde orientam a inserir os estudantes nos cenários de prática desde o início do curso, além disso, delimitam um percentual da carga-horária total do curso a ser desenvolvida em estágio obrigatório. Novas formas de organização curricular possibilitam a teoria e a prática perpassar por todo o curso de formação, com vistas a promover, já nos primeiros semestres, a vivência de situações reais de trabalho e a reflexão destas pelos discentes, a fim de se promover não só a superação da dicotomia teoria-prática, mas também uma aproximação maior entre a IES e a sociedade.

A organização curricular dos cursos na área de saúde deve considerar que estes profissionais devem reunir conhecimentos, habilidades e competências para atuarem nas ações amplas, integrais e intersetoriais direcionadas a comunidades e suas relações sociais, do saber e culturais, o processo saúde-doença relacionado à historicidade, à cultura e às condições de vida destas comunidades.

A formação em saúde não deve caracterizar-se apenas pelo conhecimento produzido a partir do cotidiano circunscrito à sala de aula, mas também por aquele em que se desenvolve o espírito investigativo e que se faz pela via das atividades de extensão. Na linha de partida e de chegada da organização do trabalho pedagógico não se pode negar os efeitos educacionais da pertinência da indissociação do ensino, pesquisa e extensão, considerando-se a lógica do eixo da formação do graduado.

São muitas as discussões que se apresentam acerca da pesquisa na universidade, uma delas é a carência da cultura institucional favorável ao pensamento crítico e outra que a pesquisa é condição essencial para que a universidade cumpra seu papel social na elaboração de cultura e conhecimento científico ao mesmo tempo em que constrói a crítica da sociedade. Tratando da construção do conhecimento pela pesquisa, Perini e Bufrem (2008, p.27) revelam que “a pesquisa científica desenvolvida sob um determinado contexto social e em

dado momento histórico reflete as mudanças e contradições desse contexto, tanto em sua organização interna quanto em suas implicações”.

A extensão deve ser entendida como uma atividade acadêmica que interage com os processos de ensino e pesquisa, de modo a contribuir com a formação dos estudantes e, estender à sociedade saberes produzidos na universidade. O contato da universidade com a sociedade, articulando produção, transmissão e troca de conhecimento e sua intervenção nas relações sociais e nos modos de produção, segundo Perini e Bufrem (2008, p.33) “pode contribuir para o cumprimento do compromisso social da universidade e promover maior aproximação entre os currículos e a vida concreta da sociedade”.

Estabelecer a pesquisa e a extensão como princípio educativo significa incentivar a capacidade de questionamento crítico do estudante; fazer com que ele consiga identificar as fontes de informação e conhecimentos que podem ser utilizadas para levar o processo de pesquisa a bom termo; aguçar a capacidade de selecionar e manusear informações; incentivar o uso da tecnologia disponível.

Compreender as atividades de extensão e de pesquisa como expedientes vitais aos processos de ensino e de aprendizagem na graduação requer proposta de formação fortemente articulada à vivência do real e imersa na própria realidade, fundada em uma relação teoria e prática.

#### 4.2.2 Saberes docentes em cursos de graduação na área de saúde

A produção de saberes e a prática pedagógica são desenvolvidas na universidade nos diversos espaços de ensino, pesquisa, extensão e administração, espaços esses de atuação da docência universitária. Os saberes pedagógicos caracterizam-se pelos saberes docentes, o professor é um intelectual em processos contínuo de formação. O exercício da atividade docente torna-se um espaço pedagógico de formação. Para Tardif (2012, p.15),

O saber dos professores não é um “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade.

A docência universitária está mergulhada em um universo de representações, discursos, motivações, concepções, visões acerca da prática coletiva, ligada aos valores, ética e objetivos estabelecidos. A atividade docente é influenciada pela cultura acadêmica, uma vez que de acordo com o tipo de instituição superior que o docente atua, sofrerá diferentes pressões, agregará formas diferenciadas de entendê-la, concebê-la e representá-la.

Para o trabalho docente, a concepção de profissionalidade é mais adequada que profissão, isso porque “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2010, p.31).

As relações humanas são presentes no trabalho docente, exigindo-se da universidade e do docente universitário um olhar atento ao novo perfil do aluno universitário. A facilidade de acesso à informação, à tecnologia e novas formas de comunicação produzem uma diferente condição cultural e cognitiva aos alunos universitários. Essa realidade exige do docente universitário novos conhecimentos, saberes, fazeres que o permitam transitar nos diversos cenários, espaços, lugares que envolvem a prática pedagógica no ensino superior.

Considerando ainda os movimentos externos que atingem a universidade, “as exigências que progressivamente se apresentam para o exercício da profissão impõem o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados, estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional docente” (CUNHA, 2010, p.66).

A ação docente não se limita a sala de aula, no campo universitário os docentes ocupam posições, por prestígio simbólico, por formas de poder. Nas atividades de ensino, pesquisa e extensão e gestão, e posições ligadas a movimentos sindicais, comissões, coordenações, consultorias, colegiado, atividades administrativas de planejamento, gestão, avaliação. Para Oliveira e Catani (2011, p.15) “o campo universitário representa um espaço de luta permanente pela dominação, pelo monopólio da competência e da *autoridade científica* nas diferentes áreas ou grandes áreas de conhecimento”.

A estrutura da universidade, a maneira como ela valoriza as atividades do docente, a distribuição de recursos financeiros para as atividades desenvolvidas, coopera para a manutenção e construção de discursos e práticas, de cultura



acadêmica. A universidade aparece como uma arena, onde se confrontam muitos interesses, e às vezes antagônicos.

A oportunidade de docentes ocuparem posições na estrutura organizacional das instituições de ensino superior tem por principais determinantes a formação do *habitus* e do sucesso escolar; o capital econômico e, sobretudo o capital cultural e social herdados. O sucesso específico do docente no campo universitário está fortemente ligado às origens sociais, “[...] estão tão estreitamente associadas a diferenças sociais que parecem ser a retratação na lógica propriamente universitária das diferenças iniciais de capital incorporado (*habitus*) ou objetivado associados a origens sociais e geográficas diferentes [...]” (BOURDIEU, 2013, p.83).

O campo universitário da área de saúde possui objetos de disputas e de interesses específicos. Professores, estudantes e comunidade acadêmica regem-se por normas e princípios específicos da profissão. Àqueles mais providos de *habitus* e capital cultural incorporado terão maior ou menor prestígio no campo. As posições ocupadas no espaço social estão ligadas a posse de capital cultural. Uma posição dominante pode caracterizar-se pela ocupação de cargos, pertencimento às comissões ou consultorias. Para Bourdieu (2013, p.32) o campo universitário, como todo campo, “[...] é o lugar de uma luta para determinar as condições e os critérios de pertencimento e de hierarquia legítimos, isto é, as propriedades pertinentes, eficientes, próprias a produzir – funcionando como capital – os benefícios específicos assegurados pelo campo”.

Os agentes ocupam uma posição nesse campo, uma representação, que numa pluralidade de princípios de hierarquização podem tentar impor sua visão e modificar sua posição no espaço. Para Bourdieu (2013, p.70):

O campo universitário reproduz na sua estrutura o campo do poder cuja ação própria de seleção e de inculcação contribui para reproduzir a estrutura [...] as diferenças que separam as faculdades e as disciplinas, tal como se pode apreendê-las por meio das propriedades dos professores, apresentam uma estrutura homóloga à do campo do poder em seu conjunto: as faculdades temporalmente dominadas, faculdades de ciências e, em menor grau, faculdade de letras, se opõem às faculdades socialmente dominantes, nesse sentido praticamente confundidas, faculdade de direito e medicina, por todo um conjunto de diferenças econômicas, culturais e sociais, no qual se reconhece o essencial do que faz a oposição, no interior do campo do poder, entre a fração dominada e a fração dominante.

Os docentes universitários, com posse de capital cultural, ocupam uma posição do campo do poder, apresentam integração social e respeitabilidade quanto

mais elevada a hierarquia social das faculdades. Em seus estudos, Bourdieu (2013) revela que devido às diferenças econômicas, culturais e sociais, a faculdade de direito e medicina são socialmente dominantes em relação às demais. Esse estudo baseia-se em sua pesquisa de diferentes indícios de capital econômico e cultural entre docentes universitários, tais como profissão do pai, ensino primário e secundário público ou privado, número de filhos, residência, titulação, concursos, membro de comissões, cargos ou funções ocupadas, produção científica e cultural.

Para Bourdieu (2013, p.83) há dois polos de uma mesma estrutura institucional que se opõem: o polo do saber e o polo do poder. O polo do saber é definido essencialmente pela liberdade acadêmica, obedece a uma lógica principalmente teórica e que supõe certa distância em relação às normas culturais dominantes e as instâncias de controle social. A liberdade acadêmica assegura ensinar, aprender e divulgar o saber, o pensamento, a arte e a cultura. O polo do poder se conclama de responsabilidade social, as competências que se desenvolvem são inseparavelmente teóricas, técnicas e sociais; são constitucionalmente, por fundação e destinação, e em razão da garantia jurídica de que têm a necessidade para se exercer signos e meios de poder.

As relações de poder envolvem ações e agentes e estão diretamente relacionadas a capacidade de tomar decisões e de fazer cumpri-las. O poder, como prática social, está presente nas relações humanas, atinge a todos os indivíduos e aparece nas relações entre vontades, na ação de impor a própria vontade numa relação pessoal ou institucional.

A gestão da docência na universidade abrange a gestão do trabalho pedagógico, os critérios de admissão, permanência, capacitação e formação, avaliação de desempenho e carreira. Grande parte das ações dessa gestão ocorre no âmbito das coordenações de curso. Os critérios de contratação de docentes são descritos nos documentos oficiais da instituição, nas IES públicas são realizados concursos e as IES particulares definem políticas de contratação. Geralmente, nas públicas são estabelecidos docentes contratados em dedicação exclusiva e nas particulares contratados como horistas. Os docentes contratados em regime de trabalho parcial e integral destinam parte de sua carga-horária às atividades de extensão, pesquisa, avaliação e gestão.

A formação de docentes para o ensino superior não está regulamentada como nos demais níveis de ensino. A LDB 9394/1996 requer que os docentes sejam

preparados em cursos de pós-graduação. A pós-graduação passa pela formação na área específica de conhecimento, porém não garante a formação pedagógica necessária para a docência universitária. Para Cunha (2010, p.78)

As representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos professores. Não é por acaso que as condições profissionais de exercício da docência resumem-se aos títulos de mestre e doutor, obtidos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Muitos poucos desses cursos incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor. Se é fundamental a capacidade reflexiva sobre o campo científico, o mesmo esforço não vem se aplicando as práticas de ensinar e aprender, à ampliação do diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre ciência, cultura e sociedade e às práticas mais coletivas e solidárias de produção.

Os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias aos docentes universitários extrapolam o saber técnico da área de conhecimento que ministra, tornando-se necessária, dentre outros, o saber pedagógico. Pimenta (2012, p.28) afirma que se produzem saberes pedagógicos na ação, “a prática social como ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores”.

O processo de ensinar envolve saberes do campo pedagógico que se articulam entre si e definem dependências recíprocas. No delineamento desses saberes necessários e sem a pretensão de esgotar seu delineamento devido à complexidade da docência universitária, Cunha (2010, p.21-22) cita:

Saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica  
 Saberes referentes à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação  
 Saberes relacionados com a ambiência da aprendizagem  
 Saberes relacionados com o contexto sócio-histórico dos alunos  
 Saberes relacionados com o planejamento das atividades de ensino  
 Saberes relacionados com a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades  
 Saberes relacionados com a avaliação da aprendizagem

Aliada a concepção de formação continuada, identificam-se iniciativas pessoais e institucionais na capacitação do docente que ingressa no ensino superior. Algumas Instituições propõem cursos e projetos, que “nem sempre são acompanhados de ações que aprofundem as reflexões e os conhecimentos próprios da profissão de professor”. Em alguns casos, são realizadas disciplinas pedagógicas em cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* e *Stricto Sensu*, em que “a decisão ficava

atrelada à sensibilidade dos organizadores das propostas curriculares”. Professores de áreas específicas procuram por Programas de Pós-graduação em Educação, porém “nem sempre a proposta curricular desses cursos se preocupa com a docência, pois, por sua natureza e propósito, assumem a pesquisa como objetivo principal” (CUNHA 2010, p.33).

A partir da compreensão das trajetórias, motivações e práticas desenvolvidas pelas instituições de ensino como formação acadêmica do professor universitário, CUNHA (2010, p.34) afirma que “compreendemos que o fato da formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu “não-lugar”, isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes.”

## 5 PERCURSO INVESTIGATIVO

Neste capítulo descreve-se a análise da pesquisa exploratória com os Coordenadores de cursos de graduação da área de saúde de Instituições de Ensino Superior situadas em Curitiba e apresentam-se as discussões a partir dos objetivos de pesquisa, previamente definidos, quanto aos resultados obtidos das análises realizadas.

Este estudo se constitui em uma pesquisa de caráter qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986) e se caracteriza pelo estudo dos saberes, práticas e cultura da gestão pedagógica no âmbito da coordenação dos cursos de graduação da área de saúde da cidade de Curitiba no ano de 2014.

A investigação foi executada em duas etapas: primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica que contemplou buscar e analisar na literatura a temática da gestão universitária, em sua contextualização histórica até as demandas atuais e os saberes e práticas pedagógicas presentes na coordenação de curso da área de saúde. Numa segunda etapa foi realizada a pesquisa de campo com coordenadores de cursos de graduação na área de saúde de IES em Curitiba, de diferentes categorias administrativas e organizações acadêmicas.

Para a pesquisa de campo foi utilizado como um dos instrumentos de coleta de dados um questionário constituído de perguntas abertas e fechadas, que foram respondidas pelo informante sem a presença do pesquisador. Para maior aprofundamento dos aspectos contemplados no instrumento, foram realizadas, em um segundo nível de análise, entrevistas individuais com coordenadores de curso de graduação participantes da pesquisa.

Para inferência destes dados coletados no campo empírico, utilizou-se por itinerário a Análise de Conteúdo a partir das orientações de Bardin (2006). As etapas desta análise se encontram descritas na sequência do texto.

### 5.1 METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Como critério de escolha dos cursos de graduação neste estudo, optou-se em adotar a classificação das Áreas do Conhecimento pela CAPES, que tem a

finalidade eminentemente prática, objetivando proporcionar aos órgãos que atuam em ciência e tecnologia uma maneira ágil e funcional de agregar suas informações.

No primeiro nível, a aglomeração de diversas áreas do conhecimento se dá em virtude da afinidade de seus objetos, métodos cognitivos e recursos instrumentais refletindo contextos sociopolíticos específicos.

Para realizar a pesquisa com Coordenadores de Curso de Graduação, foram escolhidos os cursos da área de conhecimento de ciências da saúde da CAPES, código 40000001, ofertados na cidade de Curitiba, Estado do Paraná.

A pesquisa para identificar os cursos da área de ciências da saúde da CAPES, ofertados em Curitiba, foi realizada no mês de novembro de 2013, no sistema e-mec (<http://emec.mec.gov.br>), site oficial onde o MEC disponibiliza o cadastro das Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Como resultados desta busca no site do sistema e-mec, foram identificados 9 (nove) cursos da área de ciências da saúde ofertados em 13 (treze) Instituições de Ensino Superior em Curitiba. Os cursos identificados foram: Medicina, Nutrição, Odontologia, Farmácia, Enfermagem, Educação Física, Terapia Ocupacional, Fisioterapia e Fonoaudiologia. O Quadro 3 demonstra a distribuição destes cursos em Curitiba, as categorias administrativas e organização acadêmicas das IES às quais pertencem:

Nome do Curso	Categoria Administrativa		Organização Acadêmica			Total
			Universidade	Centro Universitário	Faculdade	
Medicina	Pública	01	01			04
	Particular	03	02		01	
Nutrição	Pública	01	01			08
	Particular	07	03	01	03	
Odontologia	Pública	01	01			05
	Particular	04	03		01	
Farmácia	Pública	01	01			07
	Particular	06	03	01	02	
Enfermagem	Pública	01	01			12
	Particular	11	03	01	07	
Educação Física	Pública	01	01			09
	Particular	08	04	01	03	
Terapia Ocupacional	Pública	01	01			02
	Particular	01	01			
Fisioterapia	Pública	01	01			10
	Particular	09	03	01	05	
Fonoaudiologia	Particular	01	01			01
Total						58

QUADRO 3 – CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE SAÚDE EM CURITIBA/PR POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA

FONTE: <http://emec.mec.gov.br>, 2013.

Nota: Dados trabalhados pela autora da dissertação.

Ao entrar em contato com as IES a serem pesquisadas para confirmação dos dados dos Coordenadores, constataram-se informações importantes para delimitar o universo da pesquisa: uma entre as Instituições a serem pesquisadas não ofertou 03 (três) cursos da referida área, por razões administrativas; em outra instituição, 02 (dois) dos cursos a serem pesquisados não estão sendo ofertados; e em outra instituição 01 (um) dos cursos a ser pesquisados não possui turmas em funcionamento, sendo previsto o primeiro vestibular em 2014.

O universo dos 58 cursos de graduação da área de saúde em Curitiba ficou assim delimitado: 52 (cinquenta e dois) Coordenadores de cursos, destes Coordenadores 07 (sete) são de IES públicas, todos de universidade; e 45 (quarenta e cinco) de IES privadas, sendo 21 (vinte e um) de universidade, 05 (cinco) de centro universitário e 19 (dezenove) de faculdade (QUADRO 4).

	<b>Pública</b>	<b>Privada</b>	<b>Total</b>	<b>%</b>
Universidade	07	21	28	53,85
Centro Universitário	-	05	05	9,62
Faculdade	-	19	19	36,53
<b>Total</b>	<b>07</b>	<b>45</b>	<b>52</b>	<b>100,00</b>

QUADRO 4 – UNIVERSO DA PESQUISA: CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE SAÚDE EM CURITIBA/PR, EM FUNCIONAMENTO, POR CATEGORIA ADMINISTRATIVA E ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA

FONTE: <http://emec.mec.gov.br>, 2013.

Nota: Dados trabalhados pela autora da dissertação.

Observa-se que da totalidade dos cursos da área de saúde de Curitiba, 53,85% deles estão em Universidades. Quanto à categoria administrativa, 86,54% (45 em 52) pertencem a IES privadas.

A identificação dos nomes dos Coordenadores de Cursos pôde ser acessada por meio sistema e-mec, e os dados de contato, como telefone e e-mail, na *home page* de cada IES.

Para a pesquisa de campo foi elaborado um questionário com questões abertas e fechadas (Anexo I) enviado por e-mail aos 52 (cinquenta e dois) Coordenadores de Curso. O questionário foi construído sob 03 (três) eixos, são eles: I - Perfil do coordenador de curso, II – Estrutura organizacional da coordenação de curso, III – Gestão universitária – processos acadêmicos e pedagógicos.

Os questionários foram enviados entre os meses de março e abril de 2014 e aos pesquisados, 52 coordenadores, foi solicitado retorno até final do mês de maio

de 2014. Dentro desse prazo foi realizado contato telefônico com os coordenadores para confirmar o recebimento do e-mail e confirmar o prazo para retorno do questionário preenchido. Foi possível o contato telefônico com apenas 02 (dois) coordenadores, à maioria foi deixado recado com secretários de curso e alguns, apesar de se ligar em diferentes horários, não foi possível nenhum contato. Findo este prazo estabelecido para o retorno do questionário, àqueles não entregues foram reenviados utilizando os e-mails dos coordenadores, com novo prazo. Apesar do reforço não houve devolutiva.

Dos 52 (cinquenta e dois) coordenadores universo da pesquisa, um total de 20 (vinte) deles retornaram o questionário, sendo 03 (três) de IES públicas e 17 (dezessete) de IES privadas. Os 03 (três) Coordenadores de IES públicas são de universidade, dos 17 (dezessete) Coordenadores de IES privadas, 04 (quatro) são de universidade, 03 (três) são de centro universitário e 10 (dez) de faculdade.

Considerando-se que as diferenças estruturais e organizacionais influenciam diretamente no modo como acontece a gestão das instituições, optou-se neste trabalho para proceder a análise, partir da categorização das IES quanto a categoria administrativa (pública ou privada) e organização acadêmica (universidade, centro universitário ou faculdade). No universo de 52 cursos de graduação na área de saúde-em Curitiba, Paraná, 07 (sete) são de IES pública e 45 (quarenta e cinco) de IES privada (Gráfico 1).

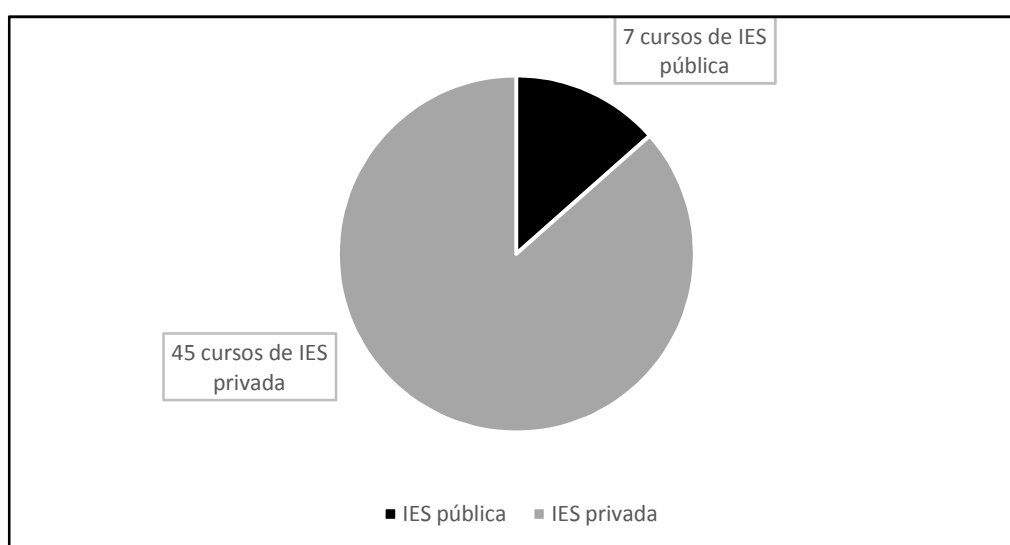


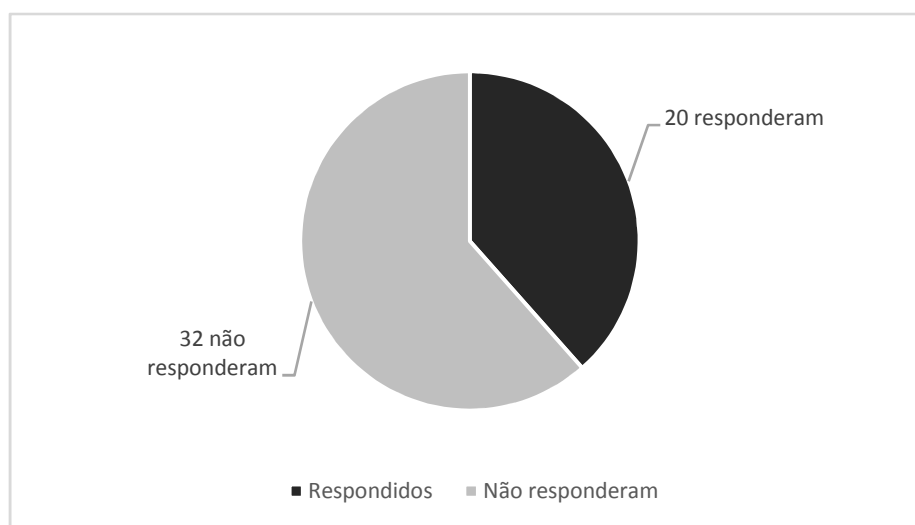
GRÁFICO 1 – CATEGORIA DAS IES AO QUAL PERTENCEM OS CURSOS PESQUISADOS

FONTE: Questionários preenchidos pelos coordenadores de curso

Nota: Dados trabalhados pela autora da dissertação.



O questionário foi respondido por 20 (vinte) dos 52 (cinquenta e dois) Coordenadores correspondendo a 38,5% do total conforme mostra o Gráfico 2 abaixo. Da amostra de 20 coordenadores, 03 (três) são de IES públicas e 17 (dezessete) de IES privada. Os 03 (três) Coordenadores de IES públicas são de universidade, dos 17 (dezessete) Coordenadores de IES privadas, 04 (quatro) são de universidade, 03 (três) são de centro universitário e 10 (dez) de faculdade. Verifica-se que 32 (trinta e dois) Coordenadores não responderam o questionário.



**GRÁFICO 2 – PREENCHIMENTO E DEVOLUÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS PELOS COORDENADORES DE CURSO**

FONTE: Questionários preenchidos pelos coordenadores de curso

Nota: Dados trabalhados pela autora da dissertação.

Para subsidiar a análise das questões fechadas foi realizada uma análise quantitativa, ou seja, os dados foram trabalhados por meio de estatísticas descritivas e foram elaboradas tabelas, o que posteriormente permitiu o cruzamento de dados e a construção de gráficos. Quanto à análise das respostas para as perguntas discursivas, foi realizada primeiramente a leitura das respostas, classificação e definição de categorias. Após a definição das categorias, foram organizados quadros com as respostas recorrentes, considerando os objetivos desta investigação e o referencial teórico.

Para exploração das respostas obtidas das questões abertas, utilizaram-se as ferramentas da análise de conteúdo, por se tratar de um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de

descrição do conteúdo das mensagens. Bardin (2006) afirma tratar-se de uma técnica que permite o exame metódico, sistemático e objetivo do conteúdo de certos textos, a fim de classificar e de interpretar os elementos constitutivos que não estão totalmente acessíveis em uma leitura superficial.

A metodologia de análise dos conteúdos permite a construção de uma aproximação tão rigorosa quanto possível do conteúdo de diversas formas de comunicação verbal, esforçando-se para revelar tendências, essencialmente por atividades de categorização e de classificação, a partir de uma interpretação argumentada. Segundo Bardin (2006), a partir desta análise das comunicações, como uma tarefa de “desocultação”, almeja-se obter indicadores (quantitativos e/ou qualitativos) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção destas mensagens, tratadas a partir da descrição de seu conteúdo e manipuladas para deduzir conhecimentos sobre o emissor da mensagem e/ou sobre o meio em que foi produzida.

Seguindo as etapas propostas pelos autores consultados para o suporte do método, iniciou-se o trabalho neste estágio da pesquisa por uma pré análise que, conforme Bardin (2006) é uma fase de organização do material empírico propriamente dito, em que se tornam operacionais e sistemáticas as ideias iniciais que conduzem a um esquema mais preciso do desenvolvimento das operações sucessivas. É a etapa que compreende a escolha dos documentos, a preparação do material, os procedimentos de exploração, a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.

Com o intuito de aprofundar a investigação e obter dados complementares, foram realizadas, como um segundo nível de análise, entrevistas com os coordenadores de curso respondentes ao questionário, buscando um maior entendimento do que não se encontrava revelado nos questionários em relação aos saberes e práticas pedagógicas no âmbito da gestão dos cursos de graduação estudados. Pretendeu-se esclarecer em um nível micro, o olhar destes gestores sobre a coordenação de curso de graduação na área de saúde.

As entrevistas aconteceram no período entre 24 de novembro e 18 de dezembro de 2014. Considerando esse período como época de fechamento de semestre letivo, foi difícil conseguir disponibilidade na agenda dos coordenadores. Após enviar e-mail convidando-os a participar da entrevista, foram realizados diversos contatos telefônicos. Embora os convites tenham sido feitos com

insistência, nem todos se dispuseram a participar da entrevista naquele momento devido ao período do ano e agenda de compromissos com a finalização das atividades do período letivo.

Nesta etapa foram entrevistados 5 (cinco) coordenadores, dentre eles, 1 (um) coordenador de instituição pública e os demais de instituição particular; sendo 2 (dois) coordenadores de universidade, 2 (dois) de faculdade e 1 (um) de centro universitário. A participação na entrevista foi individual, em horários pré-determinados pelo coordenador, em espaço reservado por ele dentro da instituição em que atua.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas, o que possibilitou analisá-las com detalhamento. As transcrições de suas falas foram tratadas e organizadas conforme proposto por Bardin (2006) para análise de conteúdo.

Para nortear a entrevista foi construído um roteiro com algumas perguntas elaboradas a partir das possíveis relações entre os objetivos específicos previamente definidos neste estudo, o referencial teórico e a necessidade de maior aprofundamento sobre o tema. A eles foi perguntado na entrevista:

- Quais são os requisitos exigidos pela IES para o cargo de Coordenador de curso?
- Em sua opinião, o que caracteriza a coordenação de curso na área de saúde?
- Quais conhecimentos, habilidades e atitudes você considera imprescindíveis ao coordenador de curso? Qual perfil necessário ao coordenador de curso na área de saúde?
- Quais as atribuições do Coordenador de Curso?
- Como é realizada a formação continuada de docentes do curso que coordena?
- A IES conta com programa institucional de formação pedagógica para docentes universitários?
- Quais são as principais dificuldades na gestão do corpo docente universitário?
- Quais são as principais dificuldades na gestão pedagógica do curso?

- Qual a metodologia de atualização dos projetos pedagógicos dos cursos? Há participação dos docentes? De que maneira e em que momentos?
- O Coordenador possui autonomia na gestão do curso? E o Colegiado e NDE do Curso?
- A Coordenação participa das decisões institucionais? De que maneira e em que momentos?

Após a leitura e organização das respostas apresentadas pelos coordenadores nas entrevistas e no questionário, foram identificadas as categorias presentes em relação aos objetivos específicos e ao referencial teórico. Essa categorização está apresentada no Quadro 5 a seguir.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	REFERENCIAL TEÓRICO	CATEGORIA
<ul style="list-style-type: none"> <li>• levantar a legislação educacional que rege o funcionamento da gestão dos cursos de graduação na área de saúde;</li> <li>• situar e caracterizar na estrutura organizacional administrativa e pedagógica das instituições de ensino superior a coordenação dos cursos de graduação da área de saúde;</li> <li>• conhecer o perfil dos docentes que exercem a função de coordenadores pedagógicos destes cursos;</li> </ul>	Luiz Antonio Cunha (1999, 2003) Fábio José Garcia dos Reis (2003) Demerval Saviani (2010) Cynthia Greive Veiga (2007) Edson Franco (2002) Maria Isabel da Cunha (2010) Léa das Graças Camargo Anastasiou (2012) Pierre Bourdieu (2013) João Ferreira de Oliveira e Afrânio Mendes Catani (2011) Christiane Amaral Lunkes Argenta (2012) MEC/INEP (legislação educacional nacional)	<b>Caracterização da Coordenação de curso na área de saúde</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificar se há nas instituições de ensino pesquisadas algum processo de formação ou de educação continuada para docentes que atuam ou não na coordenação de cursos de graduação.</li> </ul>	José Gimeno Sacristán (2000) Maria Isabel da Cunha (2005, 2007, 2010) Mauricio Tardif (2012) Fábio José Garcia dos Reis (2003) Christiane Amaral Lunkes Argenta (2012) Guilherme de Barros Perrini e Leilah Santiago Bufrem (2008)	<b>Pedagogia universitária</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• mapear os processos de gestão pedagógica dos cursos de graduação da área de saúde;</li> <li>• identificar se o docente universitário participa na elaboração do Projeto Pedagógico;</li> <li>• identificar se o coordenador participa das decisões na instituição em que atua.</li> </ul>	José Gimeno Sacristán (2000) Léa das Graças Carmargo Anastasiou (2012) Ilma Passos Alencastro Veiga (2014) Guilherme de Barros Perrini e Leilah Santiago Bufrem (2008) Benigna Maria de Freitas Villas Boas (2000) Ana Maria Eyng (2007) Marinalva Lopes Ribeiro e Maria Isabel da Cunha (2000) Maria Amélia Sabbag Zainko e Maria Lucia Accioly Teixeira Pinto (2008) Maria Amélia Sabbag Zainko (1998)	<b>Gestão pedagógica e participativa/coletiva</b>

QUADRO 5: CATEGORIAS, OBJETIVOS E REFERENCIAL TEÓRICO

Fonte: Dados trabalhados pela autora da dissertação.

A partir dessa organização e categorização, foi feita uma análise qualitativa. A análise, apresentada na continuidade desse estudo, foi realizada confrontando o referencial teórico construído pela pesquisadora com os relatos dos coordenadores de curso pesquisados.

## 5.2 CARACTERIZAÇÃO DA COORDENAÇÃO DE CURSO DA ÁREA DE CONHECIMENTO (CAPES) SAÚDE DA CIDADE DE CURITIBA

A caracterização da Coordenação de curso na área de saúde será apresentada e analisada considerando os seguintes aspectos: requisitos para o cargo, perfil acadêmico e experiência dos coordenadores estudados, atribuições do coordenador. A análise será realizada a partir dos autores estudados e os dados coletados nos questionários e entrevistas realizadas.

### 5.2.1 Requisitos necessários ao Coordenador de curso de graduação na área de saúde

Os requisitos exigidos para o exercício da Coordenação de curso são descritos em documentos institucionais, tais como estatutos, regimentos e normativas internas. Como não há legislação específica sobre o assunto, os critérios para provimento do cargo são definidos no âmbito de cada IES. Para Franco (2002, p.03), “tanto no passado como no presente, ainda não se chegou a um denominador comum quanto às funções, às responsabilidades, às atribuições e aos encargos do Coordenador de Curso”.

Os Coordenadores entrevistados foram unânimes em citar como requisito para o cargo, ser docente universitário. O Coordenador 11 relata: *“tem que ser referência no que fala, ele é professor, está em sala de aula. Não existe um coordenador dentro da universidade que não ministre aulas. [...] esse olhar ele tem que ter para não ficar somente administrativo”*.

A docência universitária está mergulhada em um universo de representações, discursos, motivações, concepções, visões acerca da prática coletiva, ligada aos valores, ética e objetivos estabelecidos. “O exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2010, p.31).

Afirma o Coordenador 13: *“não está descrito no regimento, mas na prática o coordenador possui 40 horas e desempenha outras atividades dentro da instituição,*

*como professor ou em outras atividades*”. Corroborar também o Coordenador 18 quando relata que é necessária a dedicação mínima de 20 horas para a Coordenação de curso e, além disso, afirma que: *“o coordenador deve ter um mínimo de carga-horária em sala de aula. Eu ministro disciplinas em três períodos do curso”*. Essas afirmações evidenciam que a ação docente não se limita à sala de aula, a saber, no campo universitário os docentes atuam em diversos ambientes de ensino, pesquisa e extensão, e ainda em atividades administrativas, de planejamento, gestão e avaliação.

Importante destacar que a docência universitária se diferencia de outras profissões por ser entendida como uma atividade complexa, uma vez que sua atuação exige multiplicidade de saberes e conhecimentos e uma dimensão de totalidade, diferente de outras profissões, em que é valorizada a especialidade. Ainda que se dedique a uma determinada especialidade, *“o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações”* (CUNHA, 2010, p.25).

A relevância dada pelo MEC ao fato do coordenador atuar na docência pode ser observada no instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial do INEP (2012), onde o referencial mínimo de qualidade citado é: *“Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 4 anos e menor que 7 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior”* (INEP, 2012).

A atenção dispensada pelas instituições de ensino a esse critério do Ministério da Educação pode ser observada na fala do Coordenador 8 que comenta que: *“hoje nós temos uma avaliação do MEC e um dos requisitos é a avaliação do coordenador, a instituição respeita os critérios que são exigidos pelo MEC”*, e enfatiza que primeiro são atendidos esses critérios e somente após se realiza a análise do currículo. Isso evidencia a influência dos órgãos reguladores, neste caso por meio da avaliação externa, nos processos decisórios e de gestão das IES.

Quanto ao processo de seleção para o cargo de coordenador, 15% afirmou que acontece por meio de eleição, 10% por meio de indicação da Mantenedora, 30% indicação da Mantenedora e Direção e 45% por indicação da Direção. O processo seletivo por meio de eleição constitui o modelo democrático, e foi apontado por coordenadores pertencentes à universidade pública. As demais formas são realizadas em instituições particulares.

O provimento do cargo por meio de eleições em universidade pública foi abordado pelo Coordenador 10: *“no modelo que tem sido praticado atualmente, o professor se candidata e o departamento faz uma lista tríplice e esta é enviada à Direção do campus que escolhe entre os indicados na lista para nomear o Coordenador”*.

O Coordenador 10 cita que qualquer professor pode se candidatar, *“desde que não seja professor na categoria de visitante, substituto ou no probatório. Não está escrito que o professor que está no probatório não pode se candidatar, mas é a prática realizada”*. Ressalta-se, o abordado pelo Coordenador 10 durante a entrevista, que o provimento no cargo é vitalício e não tem mandato, sendo que o coordenador, se quiser, pode solicitar desligamento do cargo ou os docentes podem solicitar ao departamento sua saída. Quanto ao tempo de mandato na função, o Coordenador 13 de IES particular revela que,

*O coordenador não deve ficar muito tempo na função, deve priorizar a atividade docente. A instituição deveria fazer rodízio entre os docentes mais engajados. Isso porque é cansativo e o coordenador fica viciado não oportunizando essa experiência a outros docentes da casa. Eu estou a 14 anos à frente da coordenação e considero que o mandato deveria ser de 3 anos para se inteirar das questões que envolvem o curso, e mais 3 anos para desenvolver a gestão do curso, sem recondução.*

Esses dados confirmam que no campo universitário os docentes ocupam posições, por prestígio simbólico, por formas de poder, uma vez que nas IES particulares o acesso ao cargo ocorre por indicação da Mantenedora ou da Direção e, na instituição pública estudada, apesar do acesso ser por eleição, os Coordenadores se mantêm no cargo por tempo indeterminado. Como afirma Oliveira e Catani (2011, p.15) *“o campo universitário representa um espaço de luta permanente pela dominação, pelo monopólio da competência e da autoridade científica nas diferentes áreas ou grandes áreas de conhecimento”*.

Sobre o poder, Bourdieu (2013) traz duas espécies, o poder propriamente universitário, que é a posse de um capital que se adquire na Universidade como, por exemplo, pertencer ao comitê consultivo que designa professores titulares; e *“o poder ou autoridade científica manifestado pela direção de uma equipe de pesquisa, pelo prestígio científico medido pelo campo científico, principalmente no estrangeiro – por meio das citações ou traduções”* (BOURDIEU, 2013, p.111).

Para o Coordenador 11, como requisito de acesso ao cargo de Coordenador encontra-se a titulação de Mestre ou Doutor, depois a formação específica e aderência à área do curso, e por último a formação em gestão. Corrobora o Coordenador 8 quando cita como requisito a *“formação na área do curso, titulação e experiência”*, e ainda enfatiza que na instituição houveram coordenações sem formação específica na área do curso que apresentaram dificuldades na atuação, revelando-se em uma experiência ruim. Importante citar que a maioria, (95%) dos Coordenadores pesquisados, citam ter graduação no curso que coordena.

Como requisito ao cargo, cita o Coordenador 8 que é importante a *“aderência do professor junto ao corpo docente, a aderência do professor a área de atuação e a própria gestão”*. Constata-se que o domínio do conhecimento específico pode determinar o acesso às posições na universidade, uma vez que os entrevistados citam como requisito ao cargo: a titulação, a formação específica da área e em gestão, além da aderência à área do curso.

A Coordenação de curso de graduação nas IES como uma função estratégica, conta com nível decisório, abordada em questões pedagógicas do curso, na gestão do currículo. Dado o prestígio e autoridade científica do docente que atua na Coordenação de Curso, a titulação acadêmica deste, além de requisito para a função, é valorizada por seus pares e em alguns momentos se mostra imprescindível nas abordagens necessárias. O Coordenador 18 relata a dificuldade em abordar professores com alta titulação, como pós-doutores, em questões pedagógicas da aula, do conteúdo, de metodologia. Afirma que *“fica difícil para ele aceitar uma crítica ou uma intervenção produtiva, por exemplo, que é possível melhorar aquela aula, pois ele é o melhor naquele assunto”*.

A indicação como forma de acesso ao cargo somado ao requisito de titulação, formação e aderência à área do curso são alcançados pelo docente universitário em um longo caminho, e considerando as desigualdades sociais e de acesso ao conhecimento e a formação, nem sempre é de alcance a todos. Como aborda Bourdieu (2013), a oportunidade de docentes ocuparem posições na estrutura organizacional das instituições de ensino superior tem por principais determinantes a formação do *habitus* e do sucesso escolar; o capital econômico e, sobretudo o capital cultural e social herdados. O sucesso específico do docente no campo universitário está fortemente ligado às origens sociais, “[...] estão tão estreitamente associadas a diferenças sociais que parecem ser a retratação na



lógica propriamente universitária das diferenças iniciais de capital incorporado (*habitus*) ou objetivado associados a origens sociais e geográficas diferentes [...]” (BOURDIEU 2013, p.83).

O Coordenador 18 cita que para ser Coordenador é importante ser um *“professor que já esteja na casa há algum tempo, uma pessoa que tenha certa idade. Os mais jovens talvez não tenham maturidade para lidar com assuntos da coordenação”*. O Coordenador 18 reforça que uma das dificuldades da coordenação na gestão de docentes universitários se revela quando *“o docente é muito jovem, e não consegue manter a distância necessária no relacionamento professor e aluno”*. O indicador idade pode ser observado nos estudos de Bourdieu.

Os estudos de Pierre Bourdieu sobre o campo universitário na França indicaram uma relação estreita entre a idade e o acesso às diferentes formas de poder. O autor enfatiza a oposição entre docentes mais velhos e os mais jovens. De um lado os professores mais velhos e os mais providos de títulos de consagração estritamente universitária, e do outro lado os professores mais jovens, *“que se definem sobretudo negativamente, pela privação dos signos institucionalizados dos prestígios e pelas posses das formas inferiores do poder universitário”* (BOURDIEU, 2013, p.111).

Para Reis (2003, p.105) “[...] o coordenador precisa ter um perfil profissional que congregue formação cultural, competência profissional, postura ética, capacidade de liderança, empreendedorismo, capacidade de cobrar resultados e visão global”. Quanto aos conhecimentos, competências, habilidades e atitudes necessárias ao Coordenador de curso na área de saúde, foram respostas recorrentes entre os coordenadores entrevistados: capacidade de gerenciar conflitos, postura ética, proativo, habilidade de comunicação, conhecimento específico na área do curso, relacionamento e inserção profissional na área de saúde, capacidade de planejar, visão de futuro, formação pedagógica e da área de gestão, saber trabalhar no coletivo, saber ouvir, estudante permanente. O Coordenador 10 relata que o Coordenador

*Necessita uma habilidade muito boa para fazer uma leitura da realidade social e política do país e dessa maneira poder orientar o rumo que seu curso deve seguir. Há necessidade de conhecer a legislação em vigor para poder pautar as ações relativas à renovação do projeto de curso. Em resumo: tem que estar atualizado e conhecer profundamente a sua área de conhecimento/trabalho.*

O coordenador de curso, numa perspectiva de gestão universitária, possui papel estratégico na condução de todas as dimensões que envolvem os trabalhos de um curso de graduação.

#### 5.2.2 Perfil dos docentes que exercem a função de Coordenador de curso da área de saúde de Curitiba

Com objetivo de conhecer o perfil acadêmico dos docentes que exercem a função de coordenadores de curso na área de saúde na cidade de Curitiba, foram inseridos no questionário (Anexo I) os seguintes aspectos: gênero; faixa etária; categoria e tipo da IES em que atua; titulação; tempo de experiência profissional, como docente e como coordenador de curso.

Dentre os Coordenadores que responderam à pesquisa, 55% são do gênero masculino e 45% do gênero feminino. A categoria e tipo da IES a qual pertencem os Coordenadores respondentes, pode ser observada no Gráfico 3, sendo 3 (três) cursos, 15%, de IES pública, todos de universidade, e 17 (dezessete) cursos, 85%, de IES privada. Dos 17 (dezessete) cursos pertencentes à IES privada, 04 (quatro), 24%, são de universidade, 03 (três), 18%, são de centro universitário e 10 (dez), 59%, são de faculdade.

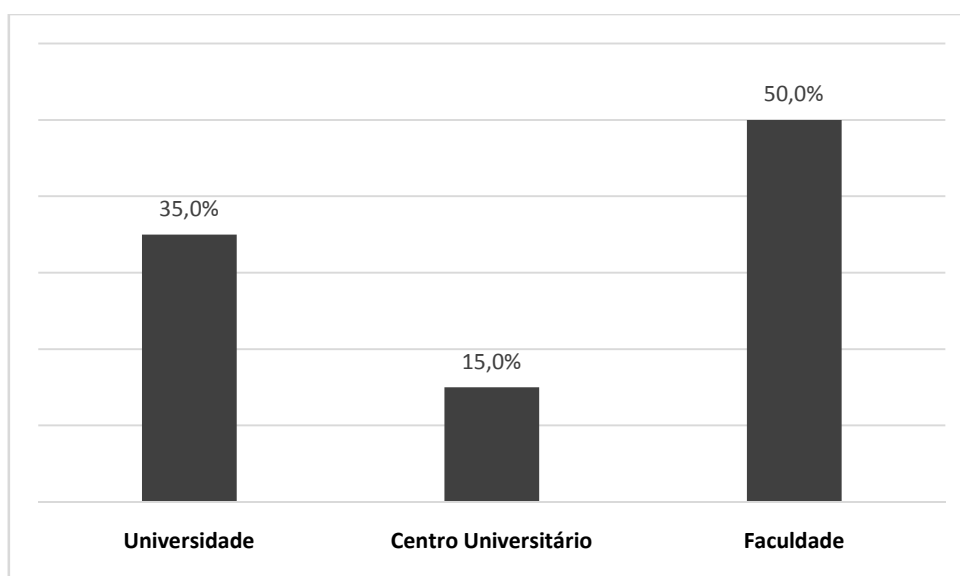
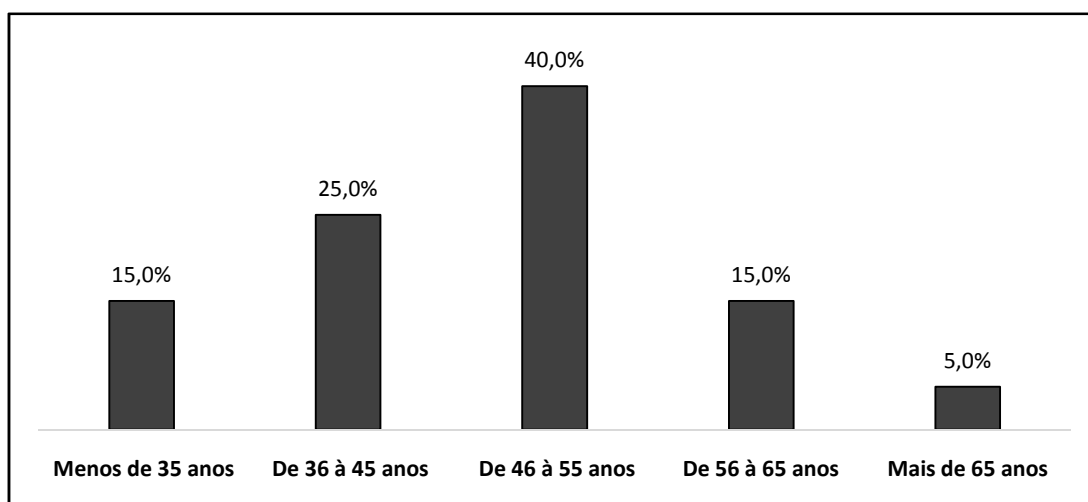


GRÁFICO 3 – TIPO DE IES A QUAL PERTENCEM OS COORDENADORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

FONTE: Questionários preenchidos pelos coordenadores de curso

Nota: Dados trabalhados pela autora da dissertação.

Observa-se que a função de Coordenador de curso na área de saúde de Curitiba é exercida por docentes com mais idade, sendo que apenas 15% tem idade inferior a 35 anos (Gráfico 4). O tempo necessário de estudo para obter titulação acadêmica, à pesquisa e produção científica, os requisitos para o cargo corroboram com os estudos de Bourdieu (2013) sobre o campo universitário na França, que indicaram uma relação estreita entre a idade e o acesso às diferentes formas de poder. O autor enfatiza a oposição entre docentes mais velhos e os mais jovens, de um lado os professores mais velhos e os mais providos de títulos de consagração estritamente universitária, e do outro lado os professores mais jovens, “que se definem, sobretudo negativamente, pela privação dos signos institucionalizados dos prestígios e pelas posses das formas inferiores do poder universitário” (BOURDIEU, 2013, p.111).



**GRÁFICO 4 – FAIXA ETÁRIA DOS COORDENADORES QUE RESPONDERAM À PESQUISA**

FONTE: Questionários preenchidos pelos coordenadores de curso

Nota: Dados trabalhados pela autora da dissertação.

No Quadro 6 podemos observar que 60% dos Coordenadores contam com mais de 10 anos de exercício na docência universitária. Destacamos que 30% dos Coordenadores já ocuparam outros cargos na instituição em que atuam, a saber: Coordenação de área, Direção de graduação, Coordenação de estágios, membro de colegiado. Constatamos que todos os Coordenadores participantes desse estudo atendem ao que estabelece o instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial do INEP (2012), onde o referencial mínimo de qualidade citado é: “Quando o (a) coordenador (a) possui experiência profissional, de magistério

superior e de gestão acadêmica, somadas, maior ou igual a 4 anos e menor que 7 anos sendo, no mínimo, 1 ano de magistério superior” (INEP, 2012).

Tempo de experiência como docente (em anos)			
Menor que 4 anos	De 4 a 7 anos	De 7 a 10 anos	Maior que 10 anos
0%	15%	20%	60%

QUADRO 6 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOS COORDENADORES NA FUNÇÃO DE DOCENTE

FONTE: Questionários preenchidos pelos coordenadores de curso

Nota: Dados trabalhados pela autora da dissertação.

O item II do artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 determina para as universidades um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado e doutorado. Para o cargo de Coordenação não está prevista titulação mínima.

A maioria (85%) dos coordenadores pesquisados conta com Pós-graduação *Stricto sensu*, sendo o total de 40% com título de Doutor e 10% com Pós-Doutorado (Gráfico 5). Os Coordenadores que não possuem titulação em programa de Pós-graduação *Stricto sensu* pertencem a instituições particulares isoladas de ensino, ou seja, do tipo Faculdades.

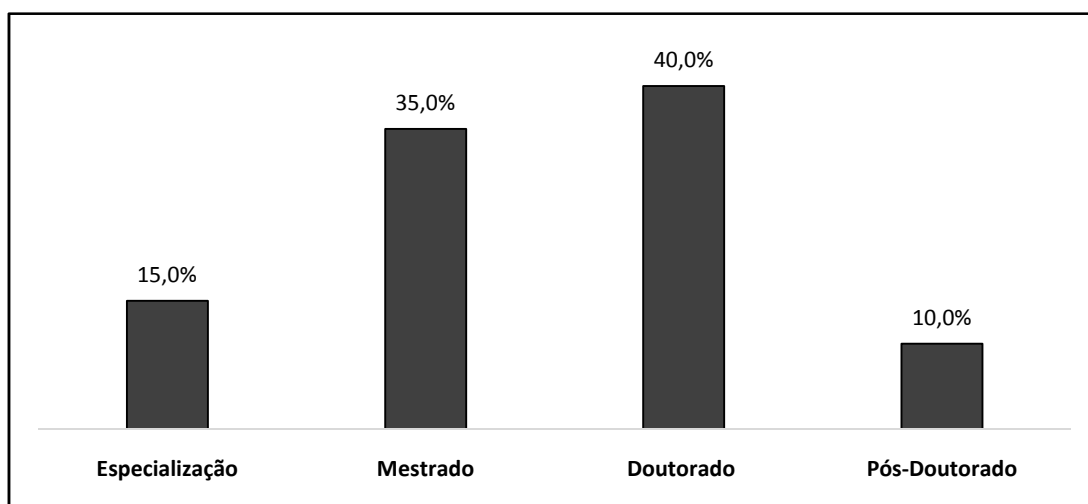


GRÁFICO 5 – TITULAÇÃO DOS COORDENADORES PARTICIPANTES À PESQUISA

FONTE: Questionários preenchidos pelos coordenadores de curso

Nota: Dados trabalhados pela autora da dissertação.

Quanto ao tempo de experiência na função de Coordenador de curso, 25% superam o conceito mínimo de referência do instrumento de avaliação do INEP (2012), alcançando a maior pontuação, de 1 (um) a 5 (cinco), conceito máximo 5 (cinco), (Quadro 7).

Tempo de experiência como Coordenador de curso (em anos)			
Menor que 4 anos	De 4 a 7 anos	De 7 a 10 anos	Maior que 10 anos
55%	15%	5%	25%

QUADRO 7 – TEMPO DE EXPERIÊNCIA DOS COORDENADORES NA FUNÇÃO DE COORDENADOR

FONTE: Questionários preenchidos pelos coordenadores de curso

Nota: Dados trabalhados pela autora da dissertação.

Os coordenadores dos cursos da área de saúde de Curitiba contam com regime de trabalho parcial ou integral, com carga-horária específica de dedicação à Coordenação, 90% dos coordenadores dedicam mais de 20 horas semanais na condução do curso e 25% dedicam 40 horas semanais.

### 5.2.3 Atribuições do Coordenador de curso e estrutura de apoio organizacional existente

Com objetivo de situar e caracterizar, na estrutura organizacional administrativa e pedagógica das instituições de ensino superior, a coordenação dos cursos de graduação da área de saúde, foram inseridos no instrumento de coleta de dados (Anexo I) questões quanto a existência ou não de setores ou órgãos de apoio à coordenação. No intuito de aprofundar os dados coletados no primeiro nível de análise, foram inseridos no roteiro de entrevista (Anexo II) questões sobre as atribuições dos coordenadores de curso na área de saúde.

A Coordenação de Cursos de graduação foi criada, com a reforma universitária de 1968, juntamente com o Colegiado de Curso, esse último composto por “representantes dos departamentos cujas disciplinas colaboram, em diferentes medidas, no curso em questão” (CUNHA 1999, p.138).

A partir da flexibilização dada pela LDBEN nº 9394/1996 que permitiu a extinção dos departamentos, muitas IES passaram a adotar outras formas de estrutura organizacional e algumas mantiveram a estrutura departamental, em sua maioria as universidades públicas. A Coordenação de curso passou a ser entendida como o órgão responsável pela gestão do curso de graduação, e suas atribuições definidas em documentos institucionais. Afirma o Coordenador 13 que tais atribuições “*estão descritas no regimento e asseguram a própria instituição de que existe esse coordenador responsável pelo curso*”.

O instrumento de avaliação de curso de graduação do INEP denomina coordenação de curso o órgão responsável pela gestão do curso, cita como item avaliativo em relação à coordenação “em uma análise sistêmica e global, os aspectos: gestão do curso, relação com os docentes e discentes e representatividade nos colegiados superiores” (INEP, 2012). O mesmo instrumento (2012) conceitua gestão acadêmica como a “organização no âmbito acadêmico da IES que realiza funções de: estabelecer objetivos, planejar, analisar, conhecer e solucionar problemas, organizar e alocar recursos, tomar decisões, mensurar e avaliar” (INEP, 2012). Observa-se que a legislação educacional prevê a existência da coordenação de curso, porém descreve de forma ampla atribuições para sua atuação. Cada IES descreve em seus documentos a estrutura organizacional a ser adotada, bem como o que espera de suas atribuições.

Ao falar sobre as atribuições do coordenador, disse o Coordenador 11: *“eu defino em quatro caminhos: primeiro as funções políticas, segundo as funções gerenciais, depois as funções acadêmicas e por último as institucionais”*. Essa afirmação corrobora com os estudos de Franco (2002) que ao identificar as funções, as responsabilidades, as atribuições e os encargos do coordenador de curso, distribuiu em quatro áreas distintas, a saber, funções políticas, funções gerenciais, funções acadêmicas, funções institucionais.

Quanto às atribuições de dimensão política do coordenador, o Coordenador 11 cita que, *“é ser reconhecido na área de sua atuação”*, e corrobora com a caracterização dessas atribuições as seguintes falas:

*É muito importante que o coordenador esteja atualizado e faça parte de outras instâncias, como entidade de classe, sindicato, associação, sociedade, trazendo todas as situações atuais que estão acontecendo em relação a profissão, que não fique muito fechado dentro da instituição sem perceber novos horizontes.* (Coordenador 13)

*No meu curso, envolvimento da área clínica de saúde, não adianta ele ser um brilhante farmacologista, com projeto de pesquisa, e não tem uma rede de conhecimento que envolva, por exemplo, proprietários de farmácia, pessoas de laboratórios, pessoas de hospitais, pessoas da área clínica mesmo, porque a farmácia tem muito a área de laboratório, específico da pesquisa e tem uma área social. O Coordenador do curso de farmácia, além do conhecimento técnico do curso, deve ser essa área social diversificada, convidar palestrante e promover cursos, inserir os alunos em locais de estágio.* (Coordenador 18)

Como revelam os Coordenadores entrevistados, estabelecer o vínculo regional do curso, identificar e encaminhar cenários de prática profissional e estágios curriculares faz parte da dimensão política de sua atuação. Ao inserir-se em instâncias de representatividade da profissão, em cenários de atuação profissional ou participar de discussões sobre as políticas de saúde, o Coordenador poderá atuar como elo entre a academia e a profissão, estreitando relações, apropriando áreas para pesquisa e inserindo os estudantes na comunidade, em projeto de extensão universitária.

Constata-se que o Coordenador, além de referência para comunidade interna, docentes e discentes, apresenta e representa o curso na comunidade externa, em eventos específicos da área profissional, entidades de classe, ou outras instâncias. Conforme diz Franco (2002, p.5) “o Coordenador deve ser um líder reconhecido na área de conhecimento do Curso. [...] Ele será reconhecido como líder na sua área de conhecimento à medida que se transforme em referência na área profissional do Curso que dirige”.

Quanto às atribuições de dimensão gerencial do coordenador, é interessante o depoimento do Coordenador 11 quando relata que, *“as funções gerenciais, outro fator importante, é a supervisão de instalações físicas, de laboratórios, a questão de livros, a frequência docente e discente, acompanhar esses docentes, contratação de docentes”*. A responsabilidade pela gestão do corpo docente (contratação, acompanhamento e avaliação, desligamento) é salientada nas instituições particulares, pois nas públicas o docente ingressa na carreira por meio de concurso público. Nas Instituições particulares, os coordenadores ressaltam atribuições quanto ao processo de gestão do corpo docente, desde a contratação até o desligamento, questão evidenciada na fala do Coordenador 11:

*Um item difícilimo é saber dizer adeus a quem não merece estar atuando no ensino superior. É angustiante, não permitir que as pessoas participem do seu grupo de trabalho, é muito difícil demitir docentes fisioterapeutas que não se adaptam à docência em si. [...] O professor entra na área de saúde sem formação pedagógica, alguns se acertam na docência outros não. (Coordenador 11)*

O Coordenador 10 complementa as atribuições gerenciais do coordenador quando diz que *“o coordenador faz a ligação entre o acadêmico e o corpo docente, atua como ouvidor, orientador, na mediação de conflitos, orienta alunos no que pode*

*e o que não pode. Muito do que se aplica está escrito nos regulamentos, mas ninguém lê os regulamentos*". Essa fala indica que dar ciência e fazer cumprir normas institucionais e regulamentos acadêmicos, faz parte das atribuições do coordenador de curso.

Dentre as atribuições acadêmicas citadas pelos Coordenadores entrevistados encontra-se a de fomentar discussões sobre o Projeto Pedagógico do Curso, orientar e coordenar sua elaboração, implantação e avaliação. Como nos relata o Coordenador 13, o coordenador *"tem que fazer parte da construção desse projeto para poder entender o curso como um todo"*, e o Coordenador 11 destaca que *"é bastante importante a elaboração do projeto pedagógico, lembrando que o projeto pedagógico não é feito somente pelo coordenador, mas com toda uma equipe, colegiado, NDE"*.

Aponta-se a partir do depoimento do Coordenador 11 que o coordenador não atua isoladamente. Esse deve sim atuar de forma colegiada, participativa e democrática. Corrobora-se essa premissa com Anastasiou (2012, p.61) que, ao tratar das alterações curriculares, enfatiza *"[...] a construção do Projeto Político-Pedagógico do curso como atividade que exige ação integrada entre coordenação e docentes, ou seja, todo o corpo docente é envolvido e fica diretamente responsável pelos resultados obtidos"*. É importante lembrar que o NDE, previsto no Parecer CONAES nº 04/2010 e Resolução CONAES nº 01/2010, é composto por docentes do curso que respondem pela concepção, implementação e consolidação do projeto pedagógico do curso.

Nas instituições pesquisadas, é o coordenador que preside o Colegiado e o NDE, organiza os trabalhos, reuniões, registros e encaminhamentos decorrentes das decisões tomadas. Cita o Coordenador 13 como uma das principais atribuições do coordenador *"estar à frente do colegiado de curso e do NDE"*. Franco (2002, p.6) corrobora quando diz *"no regimento da instituição educacional hão de estar definidas as funções e os encargos do Coordenador de Curso, incluindo a representatividade dele nos colegiados acadêmicos"*.

Outras atribuições acadêmicas estão relacionadas aos processos que envolvem a vida do estudante na universidade. Acentua o Coordenador 10 que *"as atribuições são muitas: estudo de equivalência, segunda chamada, prova de suficiência, análise de processos de transferências, avaliar e julgar todos os processos acadêmicos"*. Outras atividades são destacadas pelo Coordenador 11



quando afirma que também faz parte das atribuições, *“cuidar das atividades complementares e acompanhá-las, estimular a iniciação científica e pesquisa, orientação e acompanhamento de monitores”*. Já o Coordenador 13 afirma que o coordenador deve *“atuar na questão de matrículas, pagamento de mensalidades, problemas relacionados com documentação, arquivamento de documentos, situações relacionadas à extensão e à pesquisa”*, e o Coordenador 8 focaliza que *“na coordenação de curso, além da parte pedagógica, é necessário relacionamento interpessoal, com docentes e alunos, administrar processos internos, atender alunos e seus pais”*.

A dimensão institucional de sua atuação está relacionada ao conhecimento dos documentos institucionais (Regimento/Estatuto, PDI e PPI), os quais devem subsidiar e direcionar as ações didático-pedagógicas do curso. O coordenador 11 cita que o coordenador de curso é responsável pelo ENADE, por acompanhar as avaliações do curso, tanto internas quanto externas, e o acompanhamento de ex-alunos.

A seguir, elencam-se alguns processos acadêmicos que foram citados pelos Coordenadores pesquisados como atribuição da coordenação de curso de graduação, compartilhados com outros setores ou não, tais como: planejamento das atividades curriculares, distribuição das disciplinas aos docentes, supervisão das matrículas de acadêmicos, análise de processos de transferência, aproveitamento de estudos, elaborar e expedir documentos relacionados a docentes e discentes, inserir dados em sistemas informatizados adotados pela IES, arquivo e documentação de registro acadêmico, zelar pela assiduidade docente, e em IES particulares a contratação e demissão de docente.

Ao tratar das atribuições do coordenador, o Coordenador 10 revela que *“um problema é que não dispomos de funcionários, não tem secretária, nem estagiário. Eu faço tudo, eu atendo, eu digito, eu avalio os processos, estou vinte e quatro horas em função do curso, às vezes recebo mensagens de alunos na madrugada”*. As atribuições burocráticas e administrativas exigidas para o funcionamento de um curso de graduação são demasiadamente grandes, como explicitam os coordenadores ao citarem entre as maiores dificuldades na gestão do curso, *“falta de tempo para planejamento das atividades, visto que existem demandas que poderiam ser feitas por secretárias de curso bem treinadas”* (Coordenador 03), *“excesso de atribuições”* (Coordenador 09).

Constata-se a importância para o desenvolvimento das atribuições da coordenação de curso de graduação a estrutura organizacional de apoio administrativo e acadêmico. Esse aspecto também é apontado por Reis (2003, p.113) quando afirma que o exercício das funções burocráticas da coordenação de curso deve ser supervisionado pelo coordenador e que “é importante que tenha uma equipe de apoio para acompanhar os procedimentos [...] os coordenadores precisam conseguir o equilíbrio entre a dedicação às questões burocráticas e a sua função primordial: pensar o curso [...]”.

No desenvolvimento das atividades do cotidiano do curso, cada IES conta com apoio administrativo-pedagógico à coordenação, ou ainda, algumas tarefas são compartilhadas com outros órgãos ou setores. Conforme relatado pelos coordenadores pesquisados, fazem parte dessas atribuições: elaborar e expedir documentos relacionados a docentes e discentes, inserir dados em sistemas informatizados adotados pela IES, zelar pela assiduidade docente.

Constata-se que os Coordenadores das IES pesquisadas não são de dedicação exclusiva para as atividades da coordenação, sendo que 90% dedicam mais de 20 horas semanais na condução do curso e 25% dedicam 40 horas semanais. Essa realidade remete à necessidade de estrutura organizacional de apoio.

Em relação ao apoio organizacional, 68% dos coordenadores pesquisados contam com consultoria externa, sendo destes 15% somente para trabalhos específicos. Os coordenadores que responderam contar com Vice-Coordenador totalizaram 25%, sendo que destes 10% são de instituições públicas com mais de 250 alunos matriculados em seus cursos e 15% de IES particulares com mais de 450 alunos matriculados. Como apoio administrativo, 85% contam com secretário de curso e para apoio pedagógico, 70% contam com assessoria pedagógica na instituição (Quadro 8).

<b>Setor/Órgão/Função no âmbito do curso</b>	<b>Não possui</b>	<b>Possui</b>
Vice-coordenador	75,0%	25,0%
Secretária de curso	15,0%	85,0%
Assistente ou Assessoria pedagógica	30,0%	70,0%
Consultoria externa	32,0%	68,0%

**QUADRO 8 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DE APOIO AS COORDENAÇÕES DE CURSO**

FONTE: Questionários preenchidos pelos coordenadores de curso

Nota: Dados trabalhados pela autora da dissertação.

A importância do apoio organizacional à Coordenação de cursos nos encaminhamentos pedagógicos e administrativos que envolvem as atividades do Coordenador é demonstrada por meio do acompanhamento de atividades complementares, estágios, pesquisa e extensão.

O artigo 1º da Lei 11.788/2008 considera o estágio como ato educativo supervisionado e no item III do artigo 7º estabelece, entre as obrigações da Instituição de ensino, “indicar professor orientador, da área a ser desenvolvida no estágio, como responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades do estagiário”.

Para a organização, acompanhamento e documentação dos estágios dos acadêmicos, 80% dos Coordenadores contam em sua estrutura organizacional com docentes designados para coordenação de estágios, sendo que todos os coordenadores pertencentes às IES pública possuem coordenação de estágios e os 20% que não possuem pertencem à IES particular (Quadro 9).

A extensão universitária, a iniciação científica e a pesquisa, definidas no PPC dos cursos, permeiam a gestão dos cursos de graduação, com apoio de órgãos institucionais. Cada IES, de acordo com sua categoria e estrutura organizacional, conta com docentes designados para essas atividades (Quadro 9).

<b>Setor/Órgão/Função no âmbito do curso</b>	<b>Não possui</b>	<b>Possui</b>
Coordenação de estágios	20%	80%
Coordenação de extensão	45%	55%
Coordenação de pesquisa	35%	65%
Coordenação de TCC	35%	65%

**QUADRO 9 – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL PEDAGÓGICA DE APOIO ÀS COORDENAÇÕES DE CURSO**

FONTE: Questionários preenchidos pelos coordenadores de curso

Nota: Dados trabalhados pela autora da dissertação.

Quanto aos demais órgãos de apoio à gestão do curso, 80% contam com outro apoio além dos citados acima. Foram destacados pelos coordenadores: secretaria de professores, central de atendimento ao aluno, NDE, apoio psicopedagógico, assessoria de graduação, pró-reitoria acadêmica, setor de informática, núcleo de desenvolvimento institucional, central de estágios, colegiado. O Coordenador 11 ressalta a Pró-reitoria acadêmica como apoio às atividades pedagógicas com docentes: “*nós temos uma Pró-reitoria acadêmica atuante*”.

### 5.3 PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE DOCENTES E AS COORDENAÇÕES DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE SAÚDE

A formação pedagógica de docentes no âmbito das coordenações de curso de graduação da área de saúde será apresentada e analisada considerando os seguintes aspectos: formação pedagógica de docente universitário para atuar na coordenação de curso de graduação e a atuação da coordenação de curso de graduação na formação pedagógica de docentes universitários. A análise será realizada a partir dos autores estudados e os dados coletados nos questionários e entrevistas realizadas.

#### 5.3.1 Formação pedagógica de docente universitário para atuar na Coordenação de curso de graduação

No intuito de identificar se há nas instituições de ensino pesquisadas algum processo de formação ou educação continuada para docentes que atuam na coordenação de cursos de graduação, foram propostos no questionário (Anexo I) aspectos quanto à formação do coordenador, tanto realizada no âmbito da IES em que atua ou externa a ela. No roteiro de entrevistas (Anexo II) constaram aspectos quanto à formação e capacitação de docentes universitários.

Reis (2003, p.110) ressalta que “geralmente professores são nomeados para a função de coordenadores de curso sem estarem devidamente preparados para exercerem o papel de gestores. Essa afirmação deve-se às exigências da função, pois a coordenação supõe a capacidade de compreensão da dinâmica interna e externa da IES”. A produção de saberes e a prática pedagógica são desenvolvidas na universidade nos diversos espaços de ensino, pesquisa, extensão e gestão, espaços esses de atuação do docente universitário. Como já abordado nesse estudo, a atuação como docente universitário antecede a de coordenador de curso, e acontece de forma concomitante, uma vez que a coordenação de curso de graduação é uma das funções desempenhadas por docentes universitários nas instituições de ensino superior.

A legislação educacional brasileira não estabelece requisito de formação específica para o cargo de Coordenador de curso de graduação. Cunha (2007, p.22) ao discutir a formação, práticas e saberes dos docentes universitários chama a atenção para a “responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário”. A autora reforça que esse movimento em prol da docência universitária não deve depender somente de iniciativas pontuais, mas “pressupõe a responsabilidade do Estado e das instituições educativas sobre o seu exercício”.

Ao questionar os Coordenadores sobre formação específica em gestão universitária, 1 (um) entre os coordenadores participantes da pesquisa citou que possui Mestrado em gestão universitária, 2 (dois) coordenadores concluíram Pós-graduação *lato sensu* na área de gestão universitária e 1 (um) está cursando Pós-graduação *lato sensu* em gestão universitária.

Quando questionados se participam de formação continuada, 65% dos coordenadores disseram que participam, sendo destes 50% em eventos promovidos pela IES, como a semana pedagógica e cursos de capacitação pedagógica. Em ambientes externos à IES, participam de eventos específicos da profissão ou de ensino na área, e ainda aqueles promovidos pelo MEC.

Como estratégias necessárias para a formação continuada de coordenadores de curso foram citadas pelos Coordenadores: cursos de capacitação, reuniões, fórum, oficinas de reciclagem. Alguns Coordenadores destacam a formação continuada de coordenadores promovida pela instituição, como o Coordenador 19 quando relata que *“a universidade organiza um Fórum de coordenadores que é muito interessante do ponto de vista de atualização da legislação, mas também é uma ocasião para trocar experiências e alinhar a proposta do curso aos objetivos organizacionais”*. Em relação a iniciativas da Instituição em promover formação continuada, o Coordenador 13 evidencia que,

*A IES deveria ter um programa de formação continuada para coordenadores de cursos com temas que envolvem o cotidiano dos gestores, com a finalidade de estimular a análise das políticas a serem aperfeiçoadas e implantadas. Na ocasião deve-se aprofundar os estudos sobre os saberes pedagógicos os quais fundamentam e organizam as atividades docentes em cada curso.*

Constata-se que apesar da não obrigatoriedade legal de formação específica para docentes atuarem na Coordenação de curso, estes procuram, participam e demonstram a importância dessa formação.

Argenta (2012, p.8) cita entre as competências necessárias ao Coordenador, a “aquisição do conhecimento didático-pedagógico (metodologias, experiência, conhecimento pedagógico do curso, capacitação didático pedagógica)”. Em relação às demandas pedagógicas do docente que atua na Coordenação, o Coordenador 13 relata que somente a participação nos encontros realizados pelas instituições não suprem as necessidades pedagógicas de docentes e coordenadores de curso: *“fizemos alguns encontros e tentativas e andamos bastante, mas ainda falta”*. Essa pesquisa afirma ainda que,

*Os coordenadores não têm essa capacitação pedagógica e esse entendimento necessário, faltam formação e habilidade pedagógica para o coordenador conduzir. Por exemplo, falar de avaliação, é uma das questões que eu considero muito difícil dentro da gestão do curso, seja avaliação de desempenho do aluno ou auto avaliação. Não tenho subsídios pedagógicos para conduzir mudanças. Se teme em fazer algumas mudanças por essa fragilidade pedagógica que é sentida pelo próprio coordenador. Eu hoje estou dentro de uma instituição e coordeno um curso, mas não tive capacitação pedagógica para falar fluentemente ou até executar questões pedagógicas com os professores. A coordenação espera da Direção acadêmica algumas ações para nós também possamos nos capacitar. (Coordenador 13)*

Essa demanda por formação e capacitação é reafirmada na fala do Coordenador 11 ao caracterizar a coordenação de cursos na área de saúde, quando diz que o Coordenador é *“um estudante permanente cheio de expectativas, é um profissional que jamais pode parar de estudar”*, e confirma que a *“formação pedagógica é muito importante também para o coordenador”*. O Coordenador 20 relata a importância da formação continuada quando revela que,

*Sem dúvida nos formamos nutricionistas, ou médicos, ou engenheiros, e não, Coordenadores de curso, cargo que exige enorme responsabilidade acadêmica e conhecimento de gestão e Administração, pois estamos formando futuros profissionais. A Universidade DEVERIA ter um tipo de Educação Continuada talvez na área de GESTÃO e de ADMINISTRAÇÃO para que nosso desempenho não fosse somente baseado no nosso esforço e no decorrer dos anos, nos erros e acertos no trabalho diário (Grifos no questionário original).*

Os coordenadores demonstraram a importância de formação continuada na área específica do curso e a participação em instâncias externas, como sindicatos,

conselhos e associações. O Coordenador 07 citou como estratégia de formação continuada “*sempre estar atualizada em relação aos conhecimentos da Ciência da Nutrição, participar sempre de cursos, congressos e encontros com demais instituições e coordenadores*”.

Devido aos diversos fatores relacionados à função de gerenciar um curso de graduação na sociedade do conhecimento, a demanda atual à gestão universitária exige a necessidade de formação continuada, não somente nas questões pedagógicas, mas também nas demais áreas que envolvem a atuação do coordenador.

Os dados apresentados apontam a importância da formação pedagógica do docente que atua como Coordenador e ainda revelam a necessidade de formação continuada nas áreas de gestão e específica do curso que coordena. Constatam-se iniciativas institucionais para promover encontros e atender essas demandas, porém os Coordenadores relatam que essas iniciativas não atendem as necessidades de formação necessárias para coordenar o curso.

Como já citado nesse estudo, os docentes desempenham na universidade, atividades ligadas não somente ao ensino em sala de aula, mas também em outras áreas, entre elas a gestão universitária. Ficam questionamentos sobre quais são os caminhos para a formação pedagógica de docentes universitários nas demandas que se põe no atual cenário do ensino superior.

### 5.3.2 A Coordenação de curso de graduação e a formação pedagógica de docentes universitários.

No intuito de identificar se há nas instituições de ensino pesquisadas algum processo de formação ou de educação continuada para docentes universitários, foram propostos na entrevista (Anexo II) aspectos quanto à formação e capacitação de docentes universitários, e se existe um programa institucional para essa formação.

A formação de docentes para o ensino superior não está regulamentada como nos demais níveis de ensino. A LDB 9394/1996 requer que os docentes sejam preparados em cursos de pós-graduação. A pós-graduação passa pela formação na

área específica de conhecimento, porém não garante a formação pedagógica necessária para a docência universitária (CUNHA, 2010). Para Cunha (2010, p.78)

As representações acadêmicas sobre a docência universitária continuam fortemente alicerçadas na exclusividade da competência científica dos professores. Não é por acaso que as condições profissionais de exercício da docência resumem-se aos títulos de mestre e doutor, obtidos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Muitos poucos desses cursos incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor. Se é fundamental a capacidade reflexiva sobre o campo científico, o mesmo esforço não vem se aplicando as práticas de ensinar e aprender, à ampliação do diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre ciência, cultura e sociedade e às práticas mais coletivas e solidárias de produção.

Como afirma a autora acima citada, a pós-graduação passa pela formação na área específica de conhecimento, porém não garante a formação pedagógica necessária para a docência universitária. Os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias aos docentes universitários extrapolam o saber técnico da área de conhecimento que ministra, tornando-se necessária, dentre outros, o saber pedagógico. O depoimento do Coordenador 13 corrobora com o citado pela autora quando afirma que, *“esse professor faz mestrado e doutorado, mas como pesquisador; ele vem para a docência como pesquisador e não como professor que domina práticas pedagógicas exigidas para uma sala de aula e para educação de adultos”*.

Importante citar que nas IES públicas o ingresso na carreira de docente universitário é realizado por meio de concurso, geralmente, com a exigência da conclusão de Pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de Doutorado.

Esse contexto aponta para a importância da pedagogia universitária, como campo científico no espaço acadêmico, a fim de refletir sobre a tensão que se estabelece entre os saberes pedagógicos e os saberes científicos que constituem a docência universitária. Esses saberes precisam ser mobilizados na universidade e as práticas pedagógicas discutidas amplamente, pois para o desenvolvimento da pedagogia universitária é necessário o reconhecimento da identidade do docente universitário.

Considerando ainda os movimentos externos que atingem a universidade, “as exigências que progressivamente se apresentam para o exercício da profissão impõem o desenvolvimento de habilidades e saberes antes não configurados,



estimulando novas compreensões sobre o fazer profissional docente” (CUNHA, 2010, p.66).

As relações humanas são presentes no trabalho docente, exigindo-se da universidade e do docente universitário um olhar atento ao novo perfil do aluno universitário. A facilidade de acesso à informação, à tecnologia e novas formas de comunicação produzem uma diferente condição cultural e cognitiva aos alunos universitários. Essa realidade exige do docente novos conhecimentos, saberes, fazeres que o permitam transitar em diversos cenários, espaços, lugares que envolvem a prática pedagógica no ensino superior. Corrobora com essas afirmações o testemunho dos Coordenadores pesquisados:

*A evasão no curso é grande. O perfil do aluno mudou. Os valores estão diferentes. Alguns procuram o status de estar em uma universidade. O desafio é tentar dialogar com esse mundo, os canais de comunicação são outros. Eu tenho facebook e estou 24 horas on line para atender os alunos. Os alunos estão conectados o tempo todo e querem resposta na hora. É outro mundo e nós temos que nos adequar. Muitos acadêmicos são de fora de Curitiba. É muito forte a questão do aluno ser estudante trabalhador. A oferta de vaga está muito grande, em Curitiba temos 9 cursos de Educação Física (Coordenador 10).*

*No momento, o curso é noturno e o perfil do aluno é outro. Temos um perfil de aluno que está cansado, trabalha o dia todo. O curso era diurno e mudou para noturno, a metodologia que tínhamos quando o curso era diurno tem que mudar. Temos que achar um outro meio, uma forma diferente, como eu faço estudar, pois o aluno só tem sábado e domingo, ele não poderá vir no laboratório de anatomia estudar por falta de tempo (Coordenador 11).*

A universidade não é apenas formadora de técnicos de nível superior. Perini e Bufrem (2008, p.37-38) relatam que “cabe a ela o papel histórico e social de formação cultural e formação científica [...] que situa o aluno no processo de renovação e inovação contextualizada do saber [...] gerar um ambiente em que se produza conhecimento, para que professores possam se atualizar”. A gestão do processo formativo exige do Coordenador uma visão sistêmica e interdisciplinar. O Coordenador 10 afirma que “o coordenador deve conhecer bem os professores do seu curso e suas práticas pedagógicas, a partir disso ele deve auxiliar os professores no processo de ensino, apoiando, orientado, delineando caminhos”.

Percebe-se que o Coordenador de curso e o docente universitário se encontram diante do que nos propõe os autores Perini e Bufrem (2008) sobre o papel histórico e social da universidade em situar o aluno no processo de renovação

e inovação contextualizada do saber. O desafio que se põe é de gerar um ambiente em que se produza conhecimento, para que os professores possam se atualizar.

Ao questionar os Coordenadores sobre a formação pedagógica de docentes universitários, foram respostas recorrentes: semana pedagógica, cursos e oficinas de capacitação. Algumas instituições contam com assessoria pedagógica, núcleos de apoio pedagógico ou outro setor de apoio, que viabilizam a formação pedagógica de docentes. Um dos coordenadores, de instituição pública, destacou a possibilidade de licença remunerada aos docentes para programas de pós-graduação ou outros cursos. Apenas 2 (dois) Coordenadores dizem que a instituição conta com programa institucional de formação de docentes, sendo 1 (um) de universidade pública e o outro de universidade particular.

Como já citado nesse estudo, somente a participação nos encontros realizados pelas instituições não suprem as necessidades pedagógicas de docentes e coordenadores de curso. Como afirma (CUNHA, 2010) é preciso assumir a docência universitária como ação complexa, pois requer saberes disciplinares culturais, afetivos, éticos, metodológicos, psicológicos, sociológicos e políticos emerge no contexto da sociedade contemporânea.

Observa-se que poucas instituições contam com um programa de formação continuada para docentes universitários, porém conforme já citado nesse estudo, Cunha (2007, p.22) ao discutir a formação, práticas e saberes dos docentes universitários chama a atenção para a “responsabilidade das políticas públicas e das instituições na proposição mais sistemática de investimentos na formação profissional do professor universitário”.

Os relatos dos Coordenadores corroboram com a autora CUNHA (2010, p.34) quando em seus estudos a partir da compreensão das trajetórias, motivações e práticas desenvolvidas pelas instituições de ensino como formação acadêmica do professor universitário, afirmou: “compreendemos que o fato da formação do professor universitário ser realizada em múltiplos lugares, em diferentes modalidades e formatos, revela o seu “não-lugar”, isto é, a escassa legitimidade dos lugares existentes”.

## 5.4 GESTÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DAS COORDENAÇÕES DE CURSOS DE GRADUAÇÃO DA ÁREA DE SAÚDE

A gestão do trabalho pedagógico em cursos de graduação da área de saúde será apresentada e analisada considerando os seguintes aspectos: a coordenação de curso na área de saúde e a gestão do trabalho pedagógico e a coordenação de curso na área de saúde diante da gestão coletiva do trabalho pedagógico. A análise será realizada a partir dos autores estudados e os dados coletados nos questionários e entrevistas realizadas.

### 5.4.1 A Coordenação de curso na área de saúde e a gestão do trabalho pedagógico no ensino superior

No intuito de identificar os processos de gestão do trabalho pedagógico nos cursos da área de saúde, foram propostos na entrevista (Anexo 2) aspectos quanto à gestão pedagógica no âmbito da coordenação de curso.

A gestão do trabalho pedagógico no ensino superior tem como uma de suas principais atribuições o apoio, orientação, acompanhamento e estímulo à atividade docente. Quando se trata de trabalho pedagógico podemos referir àquele realizado por um curso, ou pelas diretrizes e ações que norteiam as atividades desenvolvidas por docentes e estudantes (VILLAS BOAS, 2000). Como constatamos nesse estudo, nas falas dos Coordenadores, compõem suas atribuições o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito de um curso de graduação, a saber, *“o coordenador faz a ligação entre o acadêmico e o corpo docente, atua como ouvidor, orientador, na mediação de conflitos, orienta alunos no que pode e o que não pode”* (Coordenador 10); *“é bastante importante a elaboração do projeto pedagógico, lembrando que o projeto pedagógico não é feito somente pelo coordenador, mas com toda uma equipe, colegiado, NDE, [...] nas funções gerenciais, a frequência docente e discente, acompanhar esses docentes, contratação de docentes”* (Coordenador 11); *“estar à frente do colegiado de curso e do NDE”* (Coordenador 13).

Os desafios presentes à gestão do processo formativo exigem, para além da técnica administrativa, uma visão sistêmica e interdisciplinar. Os processos de gestão da formação deixam de ser de responsabilidade de um pequeno grupo

passando a ser tarefa coletiva, sendo fundamental a participação de todos. A gestão da tarefa formativa é definida como uma atividade democrática, dialógica e ecológica. A gestão educacional compartilhada e realizada coletivamente terá como consequência o fortalecimento da identidade institucional (EYNG, 2007, p.188).

A atuação do Coordenador de curso da área de saúde na gestão do processo formativo exige visão sistêmica e interdisciplinar. Para Behrens (2005, p. 62)

O Professor na abordagem sistêmica ou holística tem um papel fundamental na superação do paradigma da fragmentação. Buscando ultrapassar a reprodução para a produção do conhecimento, o professor precisa buscar caminhos alternativos que alicercem uma ação docente relevante, significativa e competente. Por sua vez os desafios da prática pedagógica são cada vez maiores e mais complexos na sociedade contemporânea.

Implantar um trabalho coletivo na coordenação de curso pressupõe fomentar a participação de docentes universitários no processo formativo. Os Coordenadores pesquisados revelam entre as maiores dificuldades em gerir o curso, aspectos relacionados à gestão do corpo docente. Respostas recorrentes foram: regime de trabalho horista, resistência à implantação de metodologias inovadora, a falta de colaboração e participação.

A expansão das instituições de ensino superior privadas nos anos 1990 sustentou o interesse pela lucratividade com a educação. Na maioria dessas instituições centravam suas atividades somente no ensino, com baixo custo, representavam ameaça de competitividade. (CUNHA, 2006). Algumas instituições pensando em baixar os custos mantêm uma quantidade de docentes em regime horista que pode comprometer o trabalho pedagógico.

Em relação ao regime de trabalho docente horista, as falas dos coordenadores de IES privadas demonstraram que esses docentes não contam com disponibilidade de tempo para pesquisa, iniciação científica, extensão, gestão, participação em reuniões, discussões e capacitações pedagógicas. Algumas falas que corroboram são: *“disponibilidade dos docentes para o curso, poucos com dedicação exclusiva”* (Coordenador 12); *“a universidade particular não tem mais os professores 40 horas [...] a universidade não tem estrutura financeira para manter professores 40 horas”* (Coordenador 11); *“poucos professores envolvidos com o curso ou com carga horária em dedicação exclusiva dificultando o encaminhamento de atribuições”* (Coordenador 9); *“a resistência não é só em aprender novas*

*metodologias e tecnologias, é a dispensa de tempo para essa atividade, não remunerada. O docente tem que dispor de uma atividade remunerada para outra não remunerada, pois os professores são horistas*” (Coordenador 18). Considerando que a maioria dos docentes são contratados pelas IES particulares em regime de trabalho horista pergunta-se: como desenvolver um trabalho pedagógico coletivo?

Ribeiro e Cunha (2010, p.165) revelam que “grande parcela dos docentes do ensino superior não foram formados para ser educadores [...]. Aprenderam a ensinar, ensinando, baseados no princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atuam”. O Coordenador 11 cita como uma das principais dificuldades em gerir o curso: *“introduzir as novas metodologias de ensino aprendizagem e metodologias ativas em um corpo docente tradicional”*. Em relação à resistência a implantação de metodologias inovadoras, corrobora o Coordenador 11 quando destaca que,

*Temos em nosso corpo docente profissionais altamente tradicionais e outros flexíveis que podemos trabalhar melhor. [...] Os professores fisioterapeutas não têm formação pedagógica nenhuma. Ter momentos em que possamos ligar essas questões todas é importante, os fisioterapeutas são muito práticos. Os profissionais das disciplinas básicas têm maior engajamento, já os profissionais das disciplinas específicas têm maior resistência. Inserir metodologia ativa é não e pronto, porque não sei e não quero. O profissional não pode ficar ensinando somente a sua disciplina. Como ensinar anatomia com metodologias ativas? [...] O sonho é a interdisciplinaridade, avaliar um caso de um paciente de forma interdisciplinar, olhar a história psicossocial do paciente, conhecimentos de anatomia, bioquímica, um olhar interdisciplinar. É um desafio.*

Em relação à falta de colaboração e participação, demonstram os depoimentos dos Coordenadores pesquisados, *“falta de apoio dos docentes para cumprimento dos processos institucionais”* (Coordenador 2); *“o mais difícil é administrar os colegas”* (Coordenador 10). O Coordenador 10 destaca uma situação específica ao orientar docentes na implantação de novas metodologias:

*A coordenação sempre orienta os docentes mostrando novas alternativas. Nós podemos apenas sugerir, não podemos impor mudanças aos colegas e ao currículo. O currículo é tradicional, nós temos atividades práticas dentro das disciplinas que são chamados projetos integradores. Estamos na tentativa e ainda não chegamos no que queremos. Na teoria sim existe, mas não conseguimos garantir o que acontece na sala de aula. Este projeto não demanda formação pedagógica, pois pressupõe que os docentes já saberiam lidar com isso.*

Mesmo em instituição pública em que docentes ingressam via concurso público e contam, em sua maioria, em regime de trabalho integral dedicação exclusiva, identificaram-se dificuldades em relação à participação em reuniões e discussões, conforme retoma o Coordenador 10 quando comenta que *“uma dificuldade é a colaboração. Nem todos estão dispostos a colaborar. Uns colaboram mais, outros o mínimo possível. É difícil gerir pessoas, se o colega não quiser não vai fazer, diz que está cumprindo a carga-horária e é isso”*.

Villas Boas (2000, p.135) cita que “a prática do trabalho pedagógico coletivo é uma conquista: ela jamais resultará de uma imposição. Para que se desenvolva trabalho coletivo com alunos, é necessário que exista essa prática entre os professores”. Esse trabalho de conquista do Coordenador com docentes é explicitado pelo mesmo Coordenador 10 ao falar: *“eu gosto de trabalhar de forma colegiada, na vontade da maioria. Se você faz um projeto e impõe, ele tem muitas chances de não dar certo, [...] se você o forçou ele não tem uma base de apoio, não vai funcionar. No caso de resistência, nós conversamos, explicamos, suplicamos às vezes”*.

É importante considerar a docência universitária e seu universo de representações, discursos, motivações, concepções, visões acerca da prática coletiva, ligada aos valores, ética e objetivos estabelecidos. Atuar coletivamente se mostra busca constante dos coordenadores na gestão de docentes universitários e é recorrente nas falas a preocupação em inserir e ouvir os docentes e discentes nas discussões e construções que envolvem o curso e a instituição. Para Zainko e Pinto (2008, p.21),

[...] os gestores atuais de cada escola, de cada rede, de cada nível, mais do que responsáveis por funções administrativas, são responsáveis por escolhas substantivas quanto ao currículo e à organização do trabalho escolar. Desse modo, gerir bem significa atualmente criar instrumentos e estratégias que levem cada um a dar o melhor de si para o processo de implementação autocontrolada (embora combinada com controle externo) que conduza ao sucesso de fins definidos coletivamente.

A dimensão institucional pedagógica compreende fomentar o corpo docente a implantar novas metodologias e estratégias de avaliação da aprendizagem condizentes com a proposta metodológica do curso, bem como incentivar o uso de tecnologias educacionais. Observa-se nas falas que docentes e gestores buscam o mesmo objetivo educacional: a aprendizagem do aluno.

Cunha (2010, p.64-65) ao tratar das repercussões nos processos da universidade e da docência, comenta que “altera-se, também, a condição cultural e cognitiva dos estudantes. O acesso às informações pela via informatizada impactou a tradicional função da escola, de ser guardiã da transmissão da cultura acumulada”. Corrobora o Coordenador 11 quando expressa:

*Percebo cada vez mais que a cada dia nós estamos atrasados em relação ao que está acontecendo, precisaríamos achar alguma coisa em que nos atualizasse mais rapidamente. Estar altamente antenados a essas mudanças e acompanhar a evolução dos alunos também. **Não sei se estamos preparados para esse novo perfil, ele é alfabetizado muito cedo, esse mundo bem mais jovem.** Nós temos uma formação muito antiga, formados de uma forma diferente. Quando estou em aula, falo em metodologias ativas e os alunos dizem que gostam tanto das aulas teóricas convencionais, onde a senhora fala. Eu digo, é muito bonito, eu posso ficar falando, mas eu avalio vocês, e que nota vocês tiram? É muito cômodo para vocês e para mim dar uma aula realmente teórica, mas e a aprendizagem, como é que fica? Eles dizem a gente decora e depois esquece. **Não é esse o objetivo, a gente tem um processo de aprendizagem, um novo aluno, que ingressa na universidade sem bagagem nenhuma, eu falo que a gente ensina raiz quadrada para alunos que não sabem números. O professor tem que ter habilidade para fazer, ele aprender números para depois raiz quadrada, é um desafio muito grande.** (Grifos da pesquisadora)*

O Coordenador 15 relatou entre as maiores dificuldades na gestão do curso o fato da “*constante mudança no perfil do aluno que ingressa na IES*”. O olhar do Coordenador de curso para o perfil do corpo discente que ingressa na universidade, a partir da proposta pedagógica e dos objetivos educacionais, se volta aos saberes e às práticas pedagógicas adotadas na universidade, para seu papel histórico e social de formação.

Para Sacristan (2000, p.26) “o currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar prática pedagógica nas aulas e nas escolas”. As práticas pedagógicas no ensino superior devem ser discutidas amplamente no âmbito das Coordenações de curso, considerando todos os elementos e as dimensões sobre a qual e para a qual o conhecimento é produzido na universidade. Essa interação teoria prática se concretiza por meio das relações entre ensino, pesquisa e extensão, com a sociedade e a cultura.

Estudantes relatam que o conhecimento produzido na universidade nem sempre acompanha o dinamismo da realidade dos problemas a serem enfrentados depois de formados. “Quando trabalham a partir de problemas reais, os professores

que buscam romper com aquele modelo tradicional de ensino, levam seus alunos à reconstrução de teorias, pensadas a partir da prática” (CUNHA, 2005, p.83)

A interação teoria prática no currículo da área de saúde pode ocorrer por meio do estágio supervisionado, além de reconhecida a importância dessa prática pedagógica e sua relevância, é imprescindível para a formação do profissional de saúde. A vivência prática dos estudantes da área de saúde é pauta das DCNs e da legislação educacional, ao descrever orientações quanto à estrutura curricular, estabelecem o mínimo de carga-horária e as áreas dos estágios curriculares a serem realizados pelos estudantes. De acordo com o artigo 1º da Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008,

Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Pode-se observar o previsto pela legislação educacional nos cursos da área CAPES de saúde: Enfermagem, Nutrição e Medicina. O Parecer CNE/CES nº 1.133 de 7 de agosto de 2001, estabelece 20% do total da carga-horária do curso a serem dedicados aos estágios curriculares para os cursos de Enfermagem e Nutrição e para o curso de Medicina estabelece o mínimo de 35% da carga-horária total do curso em regime de internato. Alguns comentários dos Coordenadores que participaram desta pesquisa demonstraram dificuldade em relação à disponibilidade de locais para tais práticas, o que ocorreu com coordenadores de cursos noturnos de instituições particulares, pois afirmam que *“a maior dificuldade encontrada na gestão de cursos na área da saúde é a oferta no período noturno, devido à falta de campo de estágios”* (Coordenador 05), ou ainda, *“dificuldade para estabelecer convênio de estágio obrigatório”* (Coordenador 15).

Destaca-se que no estágio na área de saúde, o Coordenador e o supervisor de estágio têm responsabilidade com o paciente durante o estágio, fato esse demonstrado com preocupação pelo Coordenador 17 quando relata que *“os alunos vêm com a mentalidade que já sabem tudo, pois a maioria já trabalha na área. Esta é uma área que temos muita dificuldade de implantação de regras”*.



O contato da universidade com a sociedade, articulando produção, transmissão e troca de conhecimento e sua intervenção nas relações sociais e nos modos de produção, segundo Perini e Bufrem (2008, p.33), “pode contribuir para o cumprimento do compromisso social da universidade e promover maior aproximação entre os currículos e a vida concreta da sociedade”. A extensão precisa ser entendida como uma atividade acadêmica que interage com os processos de ensino e pesquisa, de modo a contribuir com a formação dos estudantes e estender à sociedade saberes produzidos na universidade.

O Coordenador 11, pertencente à IES particular, revela que *“o engajamento de professores e alunos nos projetos de extensão universitária não é simples, é uma das dificuldades que nós temos”*. Cita o Coordenador que a dificuldade na participação dos estudantes nesses projetos, que ocorrem no contra turno, deve-se ao fato da maioria dos alunos desenvolverem atividade remunerada nesse horário para cumprir com o pagamento do curso. Geralmente a extensão universitária é uma atividade optativa ao estudante, uma vez que a carga-horária realizada é aproveitada, dentre outras atividades de livre escolha, em forma de atividades complementares.

Os processos de gestão do trabalho pedagógico nos cursos da área de saúde caracterizam-se, não apenas pelo conhecimento produzido a partir do cotidiano circunscrito à sala de aula, mas também por aquele em que se desenvolve o espírito investigativo e que se faz pela via das atividades de extensão. Na linha de partida e de chegada da organização do trabalho pedagógico no ensino superior não se pode negar os efeitos educacionais da pertinência da indissociação do ensino, pesquisa e extensão, considerando-se a lógica do eixo da formação do graduado. Compreender as atividades de extensão e de pesquisa como expedientes vitais aos processos de ensino e de aprendizagem na graduação requer proposta de formação fortemente articulada à vivência do real e imersa na própria realidade, fundada em uma relação teoria e prática.

#### 5.4.2 A Coordenação de curso da área de saúde diante da gestão coletiva do trabalho pedagógico

No intuito de identificar como ocorrem os processos decisórios nas coordenações de curso das instituições de ensino superior pesquisadas, foram propostos na entrevista (Anexo II) aspectos quanto à participação de docentes universitários em decisões institucionais.

A política educacional nacional, a legislação profissional, a realidade da comunidade em que a universidade está inserida, influenciam diretamente no currículo. Sacristan (2000) realizou uma análise do sistema de educativo brasileiro e distinguiu, entre os âmbitos ou subsistemas que decidem ou se criam influências para o significado pedagógico do currículo, o âmbito da atividade político-administrativa. Segundo o autor,

A Administração educativa regula o currículo como faz com outros aspectos, professores, alunos, etc. do sistema educativo, sob diferentes esquemas de intervenção política e dentro de um campo com maiores ou mais reduzidas margens de autonomia. Às vezes, chegamos a entender por currículo o que a administração prescreve como obrigatório para um nível educativo, etc., por ter muito presente o alto poder de intervenção que tem esta instância neste tema dentro do nosso contexto, com o consequente poder de definição da realidade e da negação ou esquecimento do papel de outros agentes talvez mais decisivos (SACRISTAN, 2000, p.23).

O Coordenador 13 ao tratar da atualização do PPC nos traz o olhar para o resultado das avaliações externas, *“o MEC exige um pouco isso com todas as avaliações que tem proposto. Por exemplo, a partir do ENADE, dos resultados obtidos, de uma avaliação que não foi muito boa, faz-se uma análise do projeto pedagógico”*. Observa-se que a legislação educacional, as DCNs, os resultados das avaliações realizadas pelo MEC, influenciam as instituições de ensino nas decisões quanto ao percurso formativo.

Ao tratar das alterações curriculares, Anastasiou (2012, p.61) destaca “[...] a construção do Projeto Político-Pedagógico do curso como atividade que exige ação integrada entre coordenação e docentes, ou seja, todo o corpo docente é envolvido e fica diretamente responsável pelos resultados obtidos”. A atuação do Coordenador de curso da área de saúde na gestão coletiva ocorre por meio do conjunto de ações e de decisões no âmbito de suas atribuições. Como já citado nesse estudo, fomentar

discussões sobre o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), juntamente com o NDE e o Colegiado de curso, é uma das atribuições do Coordenador do curso.

O Coordenador 13 ressalta que *“nas modificações do projeto pedagógico têm que fazer articulação com os professores, com os alunos [...] é todo esse contexto dos professores se sentirem pertencidos a esse curso e então trabalhar o projeto tendo conhecimento dele como um todo”*. O comentário do Coordenador revela a importância da participação de todos os docentes na elaboração e atualização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) para que esse projeto promova uma ação coletiva e intencional. Corroborar Veiga (2014, p.12-13) quando afirma que, *“ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível [...] É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente”*.

O Coordenador 8 relata que para atualização do PPC *“são realizadas reuniões de discussões. Nem todos os professores participam do processo de atualização do projeto pedagógico, mas são convidados a participar”*. E o mesmo Coordenador relata como principal dificuldade na gestão pedagógica do curso *“a efetivação do projeto pedagógico. Você desenvolve a construção do projeto pedagógico no colegiado, porém alguns professores não conseguem perceber aquela discussão para ministrar o conteúdo”*. As explicações do Coordenador corroboram com Anastasiou (2012) e Veiga (2014) na assertiva de que a ação resulta de um compromisso definido coletivamente.

O PPC é *“um processo intencional, permanente, coletivo e participativo, pelo qual um curso de uma IES, com base na missão, nos fins e nas diretrizes institucionais e nas especificidades de sua área de conhecimento, define os rumos da formação do cidadão/profissional”* (ZAINKO e PINTO 2008, p.77). O Coordenador 13 relata que *“são realizadas reuniões com professores para estudos em cada área, com análise das ementas e discussões nas áreas específicas, para que conteúdos não sejam repetidos e outros abordados com maior profundidade”*. A fala do Coordenador demonstra a importância dos aspectos específicos de cada área de conhecimento na formação do graduado, deixando evidente a necessidade de participação de todos os docentes que atuam no curso.

Mostra-se recorrente a dificuldade das IES particulares por manter grande parte de seu corpo docente em regime de trabalho horista, o que também é fator

citado como prejudicial à efetivação de uma ação coletiva, pois o trabalho coletivo implica no comprometimento com sua implementação e avaliação. A fala do Coordenador 13 ressalta que a dificuldade encontrada está em *“manter o corpo docente até que esteja totalmente comprometido com o projeto pedagógico”*, e explica *“muitos professores não têm adesão total ao projeto porque tem pouca carga-horária, ministra apenas uma disciplina. É difícil constituir um corpo docente coeso com o previsto no projeto pedagógico”*.

Construir coletivamente a organização curricular de um curso de graduação implica na interação com os agentes que têm o mesmo objetivo e a opção por um referencial teórico que o sustente. Deve-se considerar que o currículo é uma construção social do conhecimento, bem como levar em conta que o conhecimento escolar é dinâmico e o currículo não é neutro. O currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle (VEIGA, 2014, p.26-28). O Coordenador 10 de IES pública relata a situação que corrobora com a autora quando diz que o currículo não é neutro.

*No sistema público nada é aprovado se não for construído no coletivo, por isso nas quartas-feiras foi solicitado aos docentes que não assumissem nem atividades, nem disciplinas, para que o horário da tarde fique reservado para esse estudo curricular. Alguns docentes assumem outra atividade ou não comparecem durante as discussões e construção. Porém, no momento da votação aparecem com seu grupo organizado e votam contra, e não pode ser alterado. Ele não vota sozinho, vem com grupo, pois lá fora existe um microcosmo, de uma determinada área. A coordenação e departamento pode até alterar, mas cria uma grande confusão e conflitos internos.*

Sacristan (2000, p.17) diz que “os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado”. A experiência relatada pelo Coordenador 10 nos revela influências, interesses e forças sobre o currículo universitário, sejam de organizações, sindicatos, associações ou ainda grupos internos.

A falta de apoio das instâncias superiores na implantação de alterações curriculares representa expressão de interesses e forças internas. Relata o Coordenador 20, como uma das dificuldades em gerir o curso, *“trabalhar no formato de um currículo novo, baseado nas diretrizes das profissões da saúde e a falta de entendimento e apoio da Pró-Reitoria da Universidade que hoje tem uma política que vai à contramão das diretrizes que regem a profissão”*.

O PDI é um documento de gestão que identifica a IES, considera suas dimensões (fins, estruturas, agentes, ações e propostas), reflete a concepção de planejamento adotado e articula-se ao Projeto Pedagógico Institucional – PPI por ela desenvolvido. Como instrumento de gestão, o PDI mostra-se como instigador da reflexão e da gestão, do pensar e do fazer a educação superior. A participação de toda comunidade institucional na sua elaboração permite um processo coletivo de planejamento. Mais do que um documento burocrático para cumprir exigências do MEC, o PDI se mostra uma importante ferramenta para o efetivo desenvolvimento da Instituição (ZAINKO e PINTO, 2008, p.44-45). Em relação à participação do coordenador de curso no planejamento da IES, 85% dos coordenadores participam da atualização do planejamento estratégico e 60% participam da atualização do PDI.

O planejamento acadêmico e financeiro já faz parte das instituições de ensino superior desde a sua criação, pois é atividade inerente a sua razão de ser. Já o planejamento estratégico, foi incorporado pelas universidades a partir da década de 1980, e “é hoje elemento importante para a administração da escassez de recursos financeiros” (ZAINKO, 1998, p.94-95).

Quanto à participação dos Coordenadores nas decisões institucionais, destaca-se a fala do Coordenador 10, de IES pública, quando diz que *“participa de todas as decisões. Nós temos um fórum de coordenadores, onde são discutidas questões diversas, há uma boa possibilidade de participar. Os projetos institucionais passam por audiência pública”*.

Coordenadores de IES privada citaram que não participam de questões financeiras e de recursos humanos, como pode-se compreender a partir dos seguintes depoimentos: *“da área financeira não participo”* (Coordenador 11); *“nas questões financeiras ou de recursos humanos não temos acesso e não somos considerados”* (Coordenador 13). Esse mesmo coordenador enfatiza ainda como uma das dificuldades em gerir o curso a *“gestão financeira institucional (falta normativas e fluxos); morosidade nos processos que envolvem recursos financeiros”*. A ausência de participação dos coordenadores nos processos de orçamento e gestão financeira do curso e os relatos dos mesmos em relação ao tema reforçam a presença da dicotomia administrativo-pedagógico na universidade.

Alguns Coordenadores relatam a existência de representatividade em instâncias superiores de discussão: *“nós temos um colegiado de coordenadores e alguns agentes institucionais que participam junto. Neste são discutidas questões*

*institucionais” (Coordenador 8); “tem o CONSEPE em que todos os coordenadores fazem parte e várias questões de gestão são discutidas. Os coordenadores têm representatividade no conselho superior” (Coordenador 18).*

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve por objetivo geral discutir a gestão de cursos de graduação a partir dos saberes e práticas da gestão pedagógica presentes no âmbito da coordenação de curso de graduação da área da saúde, na cidade de Curitiba. A partir dos dados coletados foi possível apontar saberes e práticas pedagógicas que permeiam a atuação dessa coordenação na gestão do curso.

Considerando que a gestão do trabalho pedagógico dos cursos de graduação é realizada, em grande parte, no âmbito da Coordenação, e que a formação do profissional da área de saúde em nível superior requer práticas pedagógicas inovadoras, nesse estudo buscou-se responder às questões: O que caracteriza a coordenação de curso de graduação na área de saúde? Quais são os saberes e práticas da gestão pedagógica presentes no âmbito da coordenação de curso de graduação?

Diante das indagações apresentadas, a investigação foi executada em duas etapas: primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica que contemplou buscar e analisar na literatura a temática da gestão universitária, de sua contextualização histórica até as demandas atuais e os saberes e práticas pedagógicas presentes na coordenação de curso da área de saúde. Numa segunda etapa foi realizada a pesquisa de campo com coordenadores de cursos de graduação na área de saúde de IES da cidade de Curitiba, de diferentes categorias administrativas e organizações acadêmicas.

A partir dos dados coletados e das entrevistas realizadas foram identificadas as categorias que nortearam a análise dos dados. Considerando os objetivos inicialmente propostos, na sequência serão apresentadas as constatações decorrentes dessa análise.

No que se refere à caracterização da coordenação de curso de graduação na área de saúde, a partir da investigação exploratória foi possível: levantar a legislação educacional que rege o funcionamento da gestão dos cursos de graduação na área de saúde, situar e caracterizar na estrutura organizacional administrativa e pedagógica das instituições de ensino superior a coordenação dos cursos de graduação da área de saúde, e, conhecer o perfil dos docentes que exercem a função de coordenadores pedagógicos destes cursos.

Na pesquisa bibliográfica identificou-se que a legislação educacional brasileira prevê a existência de um órgão responsável pela gestão do curso de graduação, denominado pelo MEC de Coordenação de curso. Os requisitos e atribuições dessa coordenação estão descritas nos instrumentos de avaliação do INEP/MEC de maneira ampla, permitindo flexibilidade às IES na estrutura organizacional de seus órgãos e setores. Os mesmos contemplam como referencial mínimo alguns aspectos dessa coordenação, a saber: titulação em Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu*, regime de trabalho parcial ou integral, tempo de experiência na gestão (mínimo de 4 anos) e na docência (mínimo de 1 ano).

A flexibilidade dada pela legislação às IES quanto à estrutura organizacional, considerando sua categoria administrativa e organização acadêmica, é um importante fator na manutenção e ampliação da oferta de vagas nos cursos de graduação. Porém, manter ou ampliar vagas precisa vir acompanhada de qualidade nessa formação. A qualidade do ensino superior deve ser assumida pelos gestores universitários, pelo coordenador de curso de graduação, como compromisso coletivo na condução do curso.

Na pesquisa exploratória foi possível levantar requisitos e atribuições do cargo de coordenador de curso de graduação na área de saúde que permitiu situar e caracterizar essa coordenação nas IES. Os dados levantados revelaram que a coordenação do curso de graduação é realizada por um docente do curso, designado pela IES em que atua. O fato do coordenador de curso ser um docente demonstra que, além do ensino, o docente universitário atua em outras áreas na universidade, como extensão, pesquisa, avaliação e nesse caso, a gestão. Entre os requisitos ao cargo foram estabelecidas a titulação e formação acadêmica, e, experiência e inserção profissional na área do curso. Evidencia-se que, os conhecimentos técnicos específicos e experiência profissional do docente são considerados imprescindíveis como via de acesso ao cargo.

A autoridade científica do Coordenador é reconhecida, pelos seus pares, tanto pela titulação, quanto pela referência profissional que ele possui na área do curso. Esses fatores se mostram na relação entre coordenadores e docentes do curso, nas alterações curriculares, nas abordagens pedagógicas e ainda quando da representatividade externa do curso, em eventos e instâncias de discussões da profissão.



As atribuições do cargo estão relacionadas à gestão do curso, em estabelecer os objetivos, em planejar, analisar e avaliar o trabalho pedagógico. As dimensões de suas atribuições são políticas, gerenciais, acadêmicas e institucionais. No desenvolvimento de suas atribuições, a maioria dos coordenadores conta com apoio administrativo e com docentes que dispõem de carga-horária para apoio na gestão do curso, além de apoio pedagógico institucional nos processos de avaliação institucional e formação docente.

A coordenação de curso na área de saúde se caracteriza pela gestão acadêmica na perspectiva de buscar atuação coletiva e participativa. É conduzida por docente universitário de formação na área específica do curso com autoridade científica, essa reconhecida pela sua inserção e referência na área profissional, e pelo tempo de sua experiência em gestão e na docência universitária.

No que se refere à Pedagogia universitária, a partir da investigação exploratória foi possível: identificar se há nas instituições de ensino pesquisadas algum processo de formação ou de educação continuada para docentes que atuam ou não na coordenação de cursos de graduação.

Para atuar nas dimensões administrativa, acadêmica e pedagógica que envolvem a coordenação de cursos de graduação, inclusive fomentando a capacitação pedagógica de docente universitário, foi constatada a necessidade de formação para o docente que atua na coordenação, tanto na área pedagógica, como nas outras áreas que envolvem a gestão universitária. As atribuições do cargo exigem também competências e habilidades em outras áreas, tais como administração de conflitos, relacionamento interpessoal, gerenciamento e planejamento estratégico.

Para ir além da transmissão de conhecimentos é necessário inovar a prática pedagógica, ao gestor universitário cabe pensar e repensar o curso coletivamente, o que está ensinando, para quem, como ensina, se os estudantes aprendem e quais os resultados desta aprendizagem. É requisito à implantação de novas metodologias, postura reflexiva e crítica do docente diante da prática pedagógica. Essa realidade se volta à atuação do coordenador de curso no incentivo e na proposição de formação e capacitação desse docente.

A pesquisa exploratória revelou que a formação de docentes universitários não está institucionalizada, é realizada na iniciativa de cada instituição. As iniciativas institucionais se pautam na semana acadêmica, em cursos e palestras, porém se

revelam incipiente às demandas pedagógicas de formação do docente universitário para a contemporaneidade. Os dados da pesquisa corroboram com a fundamentação teórica que revela o “não-lugar” da formação do docente universitário, devido ao fato de ser realizada em múltiplos lugares.

Assim como os dados revelaram o “não-lugar” da formação do docente universitário, o mesmo pôde ser observado para a formação pedagógica para atuar como coordenador de curso. Apesar de os dados revelarem demandas de formação pedagógica para esses coordenadores, nenhuma iniciativa ou proposta institucionalizadas foram reveladas por parte das IES.

As IES demonstram preocupação em atender aos requisitos dos instrumentos de avaliação do INEP/MEC, isso porque os resultados das avaliações realizadas são publicados à sociedade na forma de notas (*ranking*), com entendimento de que reflete a qualidade na formação e, além disso, ao receberem conceito avaliativo menor do que o mínimo estabelecido, essas são penalizadas. Não é objeto desse estudo discutir critérios dessa avaliação, mas pretende-se trazer à responsabilidade do Estado na elaboração de políticas públicas na proposição a incentivo à qualidade da formação em nível superior, o que necessariamente refletirá num olhar mais atento à formação pedagógica de docentes universitários.

Em relação à gestão pedagógica e participativa no âmbito da Coordenação de curso na área de saúde, a partir da investigação exploratória foi possível: mapear os processos de gestão pedagógica dos cursos de graduação da área de saúde, identificar se o docente universitário participa na elaboração do Projeto Pedagógico, e identificar se o coordenador participa das decisões na instituição em que atua.

Os saberes e práticas pedagógicas presentes nas coordenações de curso de graduação compreendem os processos acadêmicos, e do trabalho pedagógico institucional, do curso e de sala de aula. Os processos acadêmicos são aqueles relacionados à vida do estudante universitário, como aproveitamento escolar, oferta de disciplinas, convênios, documentação e registro acadêmico. O trabalho pedagógico institucional são atividades decorrentes do planejamento estratégico da instituição; o trabalho pedagógico do curso compreende atualizar, implantar e avaliar o projeto pedagógico do curso, juntamente com os órgãos colegiados, NDE, docentes; o trabalho pedagógico de sala de aula é aquele realizado pelo docente, com orientação do coordenador, no planejamento educacional.

Os dados revelaram a dificuldade das IES particulares em manter docentes contratados no regime de trabalho horista, pois esses não dispõem de tempo para pesquisa, iniciação científica, extensão, gestão, participação em reuniões, discussões e capacitações pedagógicas. Esse fato contribui para falta de participação e envolvimento desses docentes nas discussões pedagógicas curriculares e na implantação de práticas pedagógicas inovadoras.

A dificuldade de participação do docente universitário nas discussões pedagógicas, de acordo com os dados da pesquisa, não é prerrogativa das IES particulares, sendo recorrente nas IES públicas. Esse fato demonstra a importância da atuação e postura de conquista do coordenador de curso junto aos docentes.

A coordenação de curso deve se apresentar com postura de ação coletiva frente aos saberes e práticas pedagógicas existentes no curso ao qual gerencia. Trata-se de um novo olhar sobre as ações que envolvem a administração, passando a entender os processos a partir da ideia de participação.

Os coordenadores demonstraram certa autonomia para promover discussões pedagógicas no âmbito do currículo do curso. Nesse trabalho, ficou evidente que a gestão pedagógica do curso conta com a presença do grupo de docentes designados para o NDE, e que são compartilhadas discussões com o Colegiado e Departamentos, nas IES públicas que os mantiveram. Foi evidenciado que se procura manter caráter democrático nas decisões em IES públicas, pois são reservados momentos de discussão, as alterações ocorrem por meio de eleições e são abertas a participação da comunidade. Nas IES particulares a autonomia fica restrita a questões curriculares específicas do curso, que não resultem em aumento de despesas.

Os coordenadores de curso de graduação apontaram a preocupação em posicionar o curso perante os desafios na sociedade contemporânea. Porém, os dados não revelaram propostas de intervenção nas práticas pedagógicas que demonstrem efetivamente ações de coletividade e participação, nem tampouco propostas inovadoras para o currículo e para a formação e capacitação de docentes para atuar nesse cenário. Nenhum Coordenador de curso apresentou um projeto pedagógico construído coletivamente, o que demonstra estar no nível de preocupação e não evidenciado como prática a gestão coletiva e participativa.

Os dados da pesquisa demonstraram que o coordenador de curso ora encontra-se na posição de administrador, de gerente, ora atua com postura crítica e

reflexiva. Nas relações internas, a coordenação demonstrou atuar como gerente, quando funciona como simples elo entre as instâncias decisórias da universidade e o corpo docente e discente; e quando não participa de processos decisórios institucionais, como o planejamento orçamentário. Nas discussões curriculares e de formação do profissional de saúde, observa-se uma postura crítica e reflexiva do coordenador, uma vez que este demonstra promover ações pedagógicas de modo a inserir o curso nas demandas de saúde da população, preocupa-se com os desafios do profissional de saúde e na responsabilidade de estar lidando com bem precioso, que é a vida. A postura crítica e reflexiva do coordenador pôde ser observada nas relações externas, quando busca participar de instâncias de discussões que envolvem a profissão e procura oportunizar ao estudante conviver com a comunidade, na troca e transferência de conhecimentos, como é o caso da extensão universitária.

No atual contexto educacional do ensino superior, a trajetória investigativa sobre a gestão universitária não se finda nesse estudo, nem tampouco as discussões são conclusivas. Percebe-se ao coordenador de curso manter postura crítica e reflexiva diante das demandas e desafios que lhe são postos, a fim de construir para além da administração, um olhar sistêmico para a gestão do curso. A implantação de novos modelos de gestão na universidade se apresenta como uma realidade, que permitirá estabelecer relações com contextos sociais, políticos, culturais e pedagógicos contemporâneos.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. (org.). **Diretrizes curriculares nacionais para os cursos universitários da área de saúde**. 2.ed. Londrina: Rede Unida, 2005.
- ALONSO, M. A Gestão/Administração Educacional no Contexto da Atualidade. In: VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (orgs.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- ANASTASIOU, L. G. C. Da visão da ciência à organização curricular. In: ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P.(orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala**. 10.ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2012.
- ARGENTA, C. A. L. **Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP.Campinas, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BATISTA, N. A.; SILVA, S. H. S. **O professor de Medicina**. São Paulo: Loyola,1998.
- BEHRENS, M.A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BOTTONI, A.; SARDANO, E. J.; COSTA FILHO, G. B. Uma breve história da Universidade no Brasil: de Dom João a Lula e os desafios atuais. In: COLOMBO, S. S. (org.). **Gestão universitária: os caminhos para a excelência**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- BOURDIEU, P.A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. M. (orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BOURDIEU, P.**Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.
- BOURDIEU, P.**Sistemas de ensino e Sistemas de pensamento**. In: BOURDIEU, P.A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectivas, 2001.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DP: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p.27834-27841.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004.** Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Lei/L10.861.htm). Acesso em: 18/06/2014.

BRASIL. **Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013.** Institui o programa mais médicos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 de outubro de 2013. Seção 1. p.1.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CONAES. INEP. **Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior: diretrizes e instrumentos.** Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CONAES. SINAES. **Instrumento de avaliação para credenciamento de IES.** 2010. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento\\_avaliacao\\_institucional\\_externa\\_credenciamento.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/institucional/2010/instrumento_avaliacao_institucional_externa_credenciamento.pdf). Acesso em: 18/06/2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. CONAES. SINAES.- **Roteiro de auto-avaliação institucional.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Recomendações Estatutos e Regimentos das IES – adaptação à LDB.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/eries.pdf>. Acesso em: 18/06/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 116 de 03 de abril de 2014. **Delibera as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação de Medicina.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 de abril de 2014. Seção 1, p.17

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 583 de 04 de abril de 2001. **Orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 de outubro de 2001.

BRITO, T. T. R.; CUNHA, A. M. O. A cultura acadêmica e os saberes produzidos na docência universitária. In: FONSECA, S. G. (org.). **Currículos, saberes e culturas escolares.** 2.ed. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2011.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. Gestão Educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os Sistemas de ensino. In: EYNG, A.; GISI, M. L. (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas.** Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

CARNEIRO, J. M. A.; CARNEIRO, E. E. C. **Estrutura e funcionamento do ensino superior na área da saúde.** São Paulo: Atheneu, 1996.

CHAUÍ, M. A universidade em ruínas. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CHAVES, V. L. J.; LIMA, R. N.; MEDEIROS, L. M. Reforma da educação superior brasileira – de Fernando Henrique Cardoso a Luiz Inacio Lula da Silva: políticas de expansão, diversificação e privatização da educação brasileira. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M.(org). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

CUNHA, L. A. “Ensino Superior e Universidade no Brasil”. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CUNHA, L. A. **Qual universidade**. São Paulo: Cortez, 1989.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas**. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, L. A. Reforma universitária em crise: gestão, estrutura e território. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas: na república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CUNHA, M. I. A educação superior e o campo da pedagogia universitária: legitimidades e desafios. In: CUNHA, M. I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação na docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

CUNHA, M. I. (org.) **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara, SP : Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, M. I. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 2.ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

CUNHA, M. I. Verbete pedagogia universitária. In: MOROSINI, M. C. *et al.* **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003.

EYNG, A. M. Projeto Pedagógico Institucional: A Relação Dialógica entre Planejamento e Avaliação Institucionais. In: EYNG, A. M.; GISI, M. L. (org.). **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí, RS: Ed.Unijuí, 2007.

FRANCO, E. **Funções do coordenador de curso: como “construir” o coordenador ideal**. Brasília: ABMES, 2002.

FRANCO, M. E. D. P.; LONGHI, S. M. A Universidade comunitária: forças e fragilidades. In: BITTAR, M.; OLIVEIRA, J. F.; MOROSINI, M. (org). **Educação superior no Brasil - 10 anos pós-LDB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GOMES, A. M.; OLIVEIRA, J. F. de; DOURADO, L. F. Políticas de educação superior no Brasil: mudanças e continuidades. In: PAULA, M. de F. C. de; LAMARRA, N. F. (org). **Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2011.

HADDAD, A. E. *et al.* (org.). **A trajetória dos cursos de graduação na área de saúde: 1991-2004**. Brasília, DP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

INEP. **Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação**. 2012. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao\\_institucional-instrumentos](http://portal.inep.gov.br/superior-avaliacao_institucional-instrumentos). Acesso em: 02/10/2013.

LOPES, L. A. C.; BERNARDES, F. R. **Estruturas Administrativas das Universidades Brasileiras**. VIII Seminários em administração FEA – USP.11 e 12 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.ead.fea.usp.br/Semead/8semead/resultado/trabalhosPDF/50.pdf> Acesso em 18/06/2014.

LÜCK, H. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica E Universitária Ltda.,1986.

MARANHÃO, E. A.; GOMES, A. P.; BATISTA, R. S. O que mudou na educação médica a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais: sob os olhares do Jano de duas faces. In: STREIT, D. S. *et al.* (orgs.). **Educação médica: 10 anos de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Educação Médica, 2012.

MEYER JR, V. A escola como organização complexa. In: EYNG, A.; GISI, M. L. (orgs.). **Políticas e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2007.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p.15-35, abr. 2002.

OLIVEIRA, J. F.; CATANI, A. M. A reconfiguração do campo universitário no Brasil: conceitos, atores, estratégias e ações. In: OLIVEIRA, J. F. (org.). **O campo universitário no Brasil: políticas, ações e processos de reconfiguração**. Campinas : Mercado de Letras, 2011.

PERINI, G. B.; BUFREM, L. S. Por uma educação além do ensino. In: GARCIA, T. M. F.; BUFREM, L. S.; BAIBICH-FARIA, T. M. (orgs.). **Saberes e práticas no ensino superior**. Ijuí : Ed.Unijuí, 2008.

PILETTI, C.; PILETTI, N. **História da Educação: de Confúcio a Paulo Freire**. São Paulo: Contexto, 2012.



PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REIS, F. J. G. **Perspectivas da Gestão Universitária**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2003.

RIBEIRO, M. L.; CUNHA, M. I. Trajetórias da docência universitária em Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva. In: CUNHA, M.I. (Org.). **Trajetórias e lugares de formação na docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

SACRISTAN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, C. **Educação Escolar Brasileira**: estrutura, administração, legislação. 2.ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SIQUEIRA, M. T. A. D. **Universidade Federal do Paraná**: 100 anos. Curitiba, PR: Editora UFPR, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TRINDADE, H. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, H. (org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VEIGA, C. G. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, I. P.A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P.A. (org.). **Projeto Político-Pedagógico na escola**: Uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

VIEIRA, A. T.; ALMEIDA, M. E. B.; ALONSO, M. (orgs.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

ZAINKO, M. A. S. **Planejamento, Universidade e Modernidade**. Curitiba, PR: All-Graf Editora, 1998.

ZAINKO, M. A. S.; PINTO, M. L. A. T. **Gestão de instituições de ensino e ação docente**. Curitiba, PR: IBPEX, 2008.

## ANEXOS

### ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS COORDENADORES DE CURSO DE GRADUAÇÃO NA ÁREA DE SAÚDE



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

**Formulário de pesquisa para Coordenadores de Curso de Graduação na área de saúde de Curitiba – Área de conhecimento CAPES código 40000001 - Ciências da Saúde**

#### I - PERFIL - COORDENADOR DE CURSO

Nome da Instituição de Ensino:	<input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Privada <input type="checkbox"/> Universidade <input type="checkbox"/> Centro Universitário <input type="checkbox"/> Faculdade
Nome do Coordenador (OPCIONAL)	
Curso que coordena	
Número de alunos matriculados no curso que coordena	
Número de docentes atuantes no curso que coordena	
Total de horas semanais dedicada à Coordenação de Curso	
Gênero	<input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino
Idade	<input type="checkbox"/> Menos de 35 anos <input type="checkbox"/> De 36 à 45 anos <input type="checkbox"/> De 46 à 55 anos <input type="checkbox"/> De 56 à 65 anos <input type="checkbox"/> Mais de 65 anos
Titulação máxima	<input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado
Graduação:	
Tempo na IES atual (em anos)	Como coordenador de curso: Como professor universitário: Em outro cargo: Qual (is):
Tempo total de experiência fora da IES (em anos)	Como coordenador de curso: Como docente universitário: Como profissional:
Possui formação específica para a gestão universitária?	<input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Sim. Qual(is):

Quais mecanismos ou estratégias considera necessários à formação continuada do Coordenador de Curso?

---

---

---

---

---

---

Costuma participar de cursos ou eventos na área de educação ou gestão universitária?

( ) não

( ) sim. Qual (is)?

---

---

---

---

---

---

---

---

Participou ou participa de alguma atividade de formação continuada para gestão universitária promovida pela IES em que atua? Se sim, qual(is)?

( ) não

( ) sim. Qual (is)?

---

---

---

---

---

---

---

---

AO COORDENADOR DE CURSO SÃO NECESSÁRIOS CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES. AVALIE, NO ÂMBITO DA SUA COORDENAÇÃO, POR GRAU DE IMPORTÂNCIA, OS ASPECTOS ABAIXO:	GRAU DE IMPORTÂNCIA (5 – mais importante)				
	5	4	3	2	1
Conhecimentos de tecnologia da informação e comunicação					
Conhecimento dos instrumentos e regulamentos institucionais vigentes					
Conhecimento de legislação educacional					
Experiência como gestor					
Orientação para resultados					
Tomada de decisões					
Liderança					
Organização					
Capacidade de negociação					
Ética					

Iniciativa					
Responsabilidade					
Criatividade e inovação					
Flexibilidade e adaptação a mudanças					
Trabalhar em equipe					
Autocontrole					
Relacionamento interpessoal					
Capacidade de ouvir					
Outros. Qual (is):					

## II – ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA COORDENAÇÃO DE CURSO

Qual processo de contratação de Coordenador de Curso na IES em que atua?	<input type="checkbox"/> Eleição <input type="checkbox"/> Indicação da Mantenedora <input type="checkbox"/> Indicação da Mantenedora e Direção <input type="checkbox"/> Indicação da Direção
A IES possui critérios formais estabelecidos para contratação de coordenadores de curso?	<input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim. Qual (is)?
Qual estrutura funcional e organizacional da Coordenação do curso: Vice-coordenador? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim Secretária de curso? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim Assistente ou Assessoria pedagógica? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim Consultoria externa? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim <input type="checkbox"/> para trabalhos específicos Coordenação de estágios? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim Coordenação de TCC? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim Coordenação de extensão? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim Coordenação de pesquisa? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim Quantidade de docentes em regime parcial: _____ Quantidade de docentes em regime integral: _____ Quantos docentes possuem carga horária específica para atuar diretamente no apoio administrativo e/ou pedagógico à coordenação? _____ A coordenação conta com outros órgãos ou setores de apoio? <input type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim. Qual (is)?	

Na sua opinião, quantas horas de dedicação são suficientes para a coordenação do curso em que atua? \_\_\_\_\_

## III – GESTÃO UNIVERSITÁRIA - PROCESSOS ACADÊMICOS E PEDAGÓGICOS

Quais as maiores dificuldades para atuação como coordenador de curso na área de saúde?

---



---



---



---



---



---

PROCESSOS	PARTICIPAÇÃO		NÍVEL DECISÓRIO	
	Participa	Não participa	Decide <sup>(1)</sup>	Implementa
Atualização do Projeto Pedagógico do Curso				
Alterações curriculares				
Reuniões pedagógicas				
Capacitação docente				
Oferta de disciplinas				
Transferência de alunos (recebida)				
Marketing e divulgação do curso				
Contratação/demissão de docentes				
Planejamento e distribuição de aulas - alocação de docentes				
Avaliação de desempenho dos docentes do curso				
Plano de Cargos e Salários - docentes				
Contratação/demissão de funcionários/servidores				
Orçamento do curso				
Gestão financeira do curso				
Parcerias e convênios				
Cursos de extensão				
Projetos de extensão				
Projetos de pesquisa				
Atualização/Elaboração do Planejamento estratégico				
Atualização/elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI				
Avaliação Institucional – auto avaliação da IES				
Processo seletivo – vestibular				
Outros. Qual(is)?				

<sup>(1)</sup> Possui autonomia para decidir sem consultar outras instâncias ou órgãos.

## ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

### **Roteiro de entrevista com Coordenadores de Curso de Graduação na área de saúde de Curitiba – Área de conhecimento CAPES código 40000001 - Ciências da Saúde**

#### **CATEGORIA: Caracterização da coordenação de curso**

Quais são os requisitos exigidos pela IES para o cargo de Coordenador de curso?

Em sua opinião, o que caracteriza a coordenação de curso na área de saúde?

Quais conhecimentos, habilidades e atitudes você considera imprescindíveis ao coordenador de curso? Qual perfil necessário ao coordenador de curso na área de saúde?

Quais as atribuições do Coordenador de Curso?

#### **CATEGORIA: Pedagogia universitária**

Como é realizada a formação continuada de docentes do curso que coordena?

A IES conta com programa institucional de formação pedagógica para docentes universitários?

Quais são as principais dificuldades na gestão do corpo docente universitário?

Quais são as principais dificuldades na gestão pedagógica do curso?

#### **CATEGORIA: Gestão pedagógica e coletiva**

Qual a metodologia de atualização dos projetos pedagógicos dos cursos? Há participação dos docentes? De que maneira e em que momentos?

O Coordenador possui autonomia na gestão do curso? E o Colegiado e NDE do Curso?

A Coordenação participa das decisões institucionais? De que maneira e em que momentos?